

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**IGOR BARBARIOLI MUNIZ**

**OS JOGOS COOPERATIVOS E OS PROCESSOS  
DE INTERAÇÃO SOCIAL**

**VITÓRIA  
2010**

**IGOR BARBARIOLI MUNIZ**

**OS JOGOS COOPERATIVOS E OS PROCESSOS  
DE INTERAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Sócio-Culturais da Educação Física.  
Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

**VITÓRIA  
2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

M966j      Muniz, Igor Barbarioli, 1985-  
             Os jogos cooperativos e os processos de interação social /  
             Igor Barbarioli Muniz. – 2010.  
             259 f. : il.

             Orientador: Carlos Nazareno Ferreira Borges.  
             Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito  
             Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

             1. Jogos. 2. Jogos educativos. 3. Cooperação. 4.  
             Competições. 5. Valores sociais. 6. Jogos cooperativos. I.  
             Borges, Carlos Nazareno Ferreira. II. Universidade Federal do  
             Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

**IGOR BARBARIOLI MUNIZ**

**OS JOGOS COOPERATIVOS E OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Estudos Pedagógicos e Sócio-Culturais da Educação Física.

Aprovada em 29 de março de 2010.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo**  
**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

---

**Prof. Dr. Valter Bracht**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador prof. Carlos Nazareno Ferreira Borges, carinhosamente chamado de “Naza”, que com a sua atenção, generosidade e sabedoria, auxiliou-me nesta etapa a superar as inúmeras dificuldades que enfrentei.

Aos membros da banca examinadora, o prof. Hugo Lovisolo e o prof. Valter Bracht, por suas importantes contribuições na construção deste trabalho.

Ao prof. André da Silva Mello pelas oportunidades concedidas para socializar com seus alunos o tema desta dissertação e, especialmente, pelas contribuições feitas durante o exame de qualificação.

Aos parceiros do CESPCEO e aos colegas “PROTEÓRICOS”, com os quais tive a oportunidade de conviver, compartilhando comigo seus conhecimentos e também os momentos de alegria e de descontração no intervalo do “cafezinho”.

À colega Rosianny Campos Berto, por sua generosidade e atenção, mostrando-se sempre disposta a me ajudar.

À FAPES, pelo apoio financeiro.

Aos meus pais por todo o amor e dedicação, dando-me todo o suporte necessário para “concluir” mais uma etapa da minha vida.

À minha tia Lygia Perini, por sua generosidade e sabedoria, dedicando-se à correção ortográfica desta dissertação.

À minha namorada Aline Muniz, pela paciência, dedicação, amor e compreensão.

Aos amigos presentes em meu dia-a-dia, que me fizeram esquecer os momentos difíceis que passei ao longo desses dois anos.

“Pesquisa para constatar, constatando,  
intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não  
conheço e comunicar ou anunciar a  
novidade.”

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo aponta as implicações da utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia metodológica para uma educação pautada exclusivamente na cooperação em detrimento da competição e da desvalorização pedagógica do conflito. Especula em que medida estes jogos, fundamentados nas idéias de Terry Orlick e de Fábio Brotto, priorizando a cooperação através da obediência às regras do jogo, poderiam contribuir para a formação de cidadãos acomodados, dependentes, acríticos e, portanto, incapazes de contestar a ordem vigente, resgatando ou acentuando gestos peculiares que grande parte da literatura do pensamento social brasileiro diz ser pertencentes à identidade do povo brasileiro, como no caso da cordialidade. Para tanto, foram analisadas dissertações e teses sobre os Jogos Cooperativos que tinham como perspectiva fins pedagógicos (educacionais), avaliando suas mensagens através de recortes interpretados pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Analisaram-se também vivências com os Jogos Cooperativos realizadas durante a experiência, ainda na graduação, em uma escola da rede municipal de Vitória-ES, além das vivências pré-experimentais de uma oficina sobre os Jogos Cooperativos ministrada durante o estágio docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Os resultados apontam que os trabalhos analisados apresentam uma visão tradicional sobre os Jogos Cooperativos, entendendo-os como atividade adequada ao aprendizado da cooperação e da solidariedade, já os jogos competitivos são criticados por acentuar a dominação, a exclusão, a desonestidade e a agressividade. Enquanto a cooperação é defendida com louvor por desenvolver valores sociais positivos, a competição é mais combatida do que defendida por ser considerada um problema à humanidade, desenvolvendo valores anti-sociais. A reflexão feita a partir da literatura, especialmente nas obras de Georg Simmel, Karl Marx, Max Weber, Hugo Lovisolo e Go Tani et al., entrelaçada com a análise do material empírico, permitiu concluir que as situações cooperativas nem sempre foram hegemonicamente positivas, tampouco benéficas a todos os participantes dos Jogos Cooperativos. Resgatou-se a partir da literatura clássica do jogo, principalmente Johan Huizinga e Roger Caillois, que a essência da competição exige do jogador mais do que capacidades físicas para se consagrar um vencedor, mas sim valores sociais e morais, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo e

o respeito às regras e aos adversários. Valores, esses, silenciados na maioria dos trabalhos acadêmicos analisados. Com as reflexões de Richard Precht foi possível afirmar também que, a cooperação resultante da submissão e da obediência às regras do jogo é um sentimento de “prazer fraco” que, ao que parece, é incapaz de produzir nos jogadores um significado sobre a importância de se agir de forma altruísta, podendo talvez conduzir para formação de pessoas submissas, acríticas e acomodadas. Além disso, as situações competitivas também marcaram os Jogos Cooperativos e nem por isso provocaram sentimentos de fracasso, inferioridade e desprazer em continuar jogando, muito pelo contrário, já que em alguns casos tornou o jogo mais dinâmico e produtivo.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos. Jogos competitivos. Cooperação. Competição. Valores sociais.



## **ABSTRACT**

This study points out the implications of using Cooperative Games as a methodology for an education oriented exclusively on cooperation rather than competition and pedagogical devaluation of conflict. Based on the ideas of Terry Orlick and Fabio Brotto and prioritizing cooperation through obedience to the rules of the game, it is speculated to what extent these games could contribute to the formation of accommodated, dependent, uncritical individuals. Hence, citizens unable to question the current order, rescuing or emphasizing peculiar gestures that are considered to belong to the Brazilian's people identity by great part of the Literature regarding Brazilian social thoughts, as well as in the case of cordiality. Therefore, dissertations and theses on Cooperative Games which had an educational perspective were analyzed. Their messages were evaluated through cutouts interpreted by content analysis of Laurence Bardin. Experiences with Cooperative Games held during a university experiment at a school in the Municipality of Vitória-ES were also analyzed, in addition to the ones in a pre-experimental workshop on Cooperative Games given during the teaching internship at the Federal University of Espírito Santo. The results show that the analyzed studies present a traditional view on Cooperative Games, understanding them as an appropriate activity to the learning of cooperation and solidarity. On the other hand, competitive games are criticized for emphasizing the domination, exclusion, dishonesty and aggression. While cooperation is supported with praise for developing positive social values, competition is more opposed than supported for being considered a problem for humanity, developing anti-social values. The reflection over the literature, especially from the works of Georg Simmel, Karl Marx, Max Weber, and Hugo Lovisolo Go Tani et al., intertwined with the analysis of empirical data, made possible to conclude that those cooperative situations were not always hegemonical positive nor beneficial to all participants of Cooperative Games. It was rescued from the game's classical literature, especially Johan Huizinga and Roger Caillois, that the essence of competition requires from the player more than physical ability to acclaim a winner, but also social and moral values, such as ethics, honor, chivalry and respect for rules and opponents. Those values are usually silenced in most academic studies analyzed. With the reflections of Richard Precht, it was also possible to affirm that the

cooperation resulting from the submission and obedience to the rules of the game is a weak feeling of pleasure. Thus, it seems to be unable to produce a meaning in the players about the importance of acting altruistically. This may lead to the formation of submissive, uncritical and passive people. In addition, the competitive situations also marked the Cooperative Games and not necessarily provoked feelings of failure, inferiority and dissatisfaction to continue playing, much on the contrary, since in some cases it made the game more dynamic and productive.

Key-words: Cooperative Games. Competitive Games. Cooperation. Competition. Social Values.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – “Pirâmide humana” .....	140
--	-----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Pesquisadores referenciados nos trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos para conceituar a cooperação .....	127
Gráfico 2 - Pesquisadores referenciados nos trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos para conceituar a competição .....	153

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Inventário de características dos Jogos Cooperativos .....	137
Quadro 2 – Inventário de características dos jogos competitivos .....	160

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRIARTE – Centro de Educação Infantil

FAPES – Fundação de Apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 A DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	18
1.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS, PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES: O INTERESSE INVESTIGATIVO PELOS JOGOS COOPERATIVOS .....	23
1.3 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA .....	26
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO: DA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA À INTERPRETAÇÃO DOS INDÍCIOS PRÉ-EXPERIMENTAIS.....	33
1.5 A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO .....	37
 <b>2 CAPÍTULO I .....</b>	 <b>40</b>
2.1 O JOGO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS .....	40
<b>2.1.1 Tipologia dos jogos .....</b>	<b>47</b>
 <b>3 CAPÍTULO II .....</b>	 <b>67</b>
3.1 OS JOGOS COOPERATIVOS .....	67
<b>3.1.1 Categorização dos Jogos Cooperativos .....</b>	<b>76</b>
3.2 O JOGO EDUCATIVO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS .....	78
 <b>4 CAPÍTULO III .....</b>	 <b>89</b>
4.1 ASPECTOS SOCIO-ANTROPOLÓGICOS DA COOPERAÇÃO .....	89
4.2 A “ALMA GENEROSA” DO POVO BRASILEIRO: TRAÇOS DE UM CARÁTER NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO .....	111
 <b>5 CAPÍTULO IV .....</b>	 <b>123</b>
5.1 JOGOS COOPERATIVOS: SE A COMPETIÇÃO É DOENÇA, A COOPERAÇÃO É REMÉDIO? .....	123
<b>5.1.1 A cooperação e os Jogos Cooperativos: da teorização à empiria .....</b>	<b>125</b>
<b>5.1.2 A competição e os jogos competitivos: da teorização à empiria ..</b>	<b>151</b>
 <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>174</b>
 <b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>180</b>
<b>ANEXO A – Mapeamento de Teses e de Dissertações sobre os Jogos Cooperativos por duas Grandes Áreas: Ciências Humanas e Ciências</b>	<b>186</b>

da Saúde.....	
<b>ANEXO B – Plano de Ensino da Oficina sobre os Jogos Cooperativos Ministrada durante o Estágio Docente.....</b>	<b>191</b>
<b>ANEXO C – Recortes das Teses e Dissertações sobre os Jogos Cooperativos .....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO D – Relatórios das Aulas ministradas em uma Escola da Rede Municipal de Vitória-ES durante a Graduação .....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO E – Relatórios das Aulas da Oficina ministrada no Curso de Educação Física na UFES .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO F – Relatórios dos Acadêmicos participantes da Oficina .....</b>	<b>258</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como propósito contribuir e ampliar a discussão sobre a teoria dos Jogos Cooperativos, abordando aspectos da interação social: a cooperação, a competição e o conflito<sup>1</sup>; os quais se fazem presentes no jogo enquanto categoria mais ampla. Dá-se ênfase à discussão sobre a cooperação, em função da valorização desse aspecto nos Jogos Cooperativos, contudo, a competição e o conflito são evocados para o debate em função de serem silenciados e/ou marginalizados pela proposta desses jogos, e por isso serão tratados como categorias de análise, a partir do objetivo do trabalho.

A partir de fundamentação teórica baseada, sobretudo, em Johan Huizinga (2007) e Roger Caillois (1990), os quais abordam a competição como importante característica do jogo, e Georg Simmel (1983), Go Tani et al. (1988), Hugo Lovisolo (1999), William Ogburn e Meyer Nimkoff (1977), que a entendem como importante processo de interação social, procurou-se discuti-la como parte integrante e estrutural dos Jogos Cooperativos, sendo indissociável da prática de qualquer jogo. Com base nessa concepção, empreendeu-se um esforço, mesmo que secundário, de desmistificar o papel negativo<sup>2</sup> atribuído à competição, evidenciando-a como categoria do Jogo Cooperativo, a ser potencializada pedagogicamente, no sentido de que possa contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses jogos.

Em relação ao conflito, foi destacada sua importante missão no que diz respeito à construção de consensos diante das divergências surgidas nas relações sociais estabelecidas durante os jogos. O entendimento entre as partes envolvidas no conflito é de suma importância para desenvolvimento social dos indivíduos e/ou dos

---

<sup>1</sup> Para evitar qualquer tipo de equívoco durante a leitura do presente trabalho, optou-se por desde o início marcar as diferenças desses dois processos de interação social, a competição e o conflito, que obviamente ainda serão abordados com maiores detalhes em um capítulo específico. Estes processos não são fenômenos sociais iguais, mas podem fazer parte de uma mesma situação relacional. Resumidamente, o conflito pode surgir quando há divergência de opinião ou distribuição desigual de alguma coisa, que pode assumir a forma de competição e de disputa (Lovisolo, 1999).

<sup>2</sup> Alguns teóricos dos Jogos Cooperativos consideram a competição (principalmente quando desenvolvida de forma exacerbada) como um elemento socializador negativo, por condicionar as pessoas aos hábitos considerados socialmente negativos, tais como, a rivalidade, o individualismo, a tensão, a insegurança, a agressividade, etc. (ORLICK, 1989; BROTTTO, 1999; SOLER, 2005;). Determinados sociólogos, que há algum tempo tem estudado os processos de interação social, consideram tanto seus valores negativos como também seus valores positivos. Estudiosos mais radicais acreditam que exposição exagerada à competição pode, até mesmo, provocar a extinção da humanidade (ORLICK, 1989; ABDALLA, 2004).

grupos, por isso, enfatiza-se o conflito como uma estratégia de co-aprendizado, possibilitando aos jogadores, juntamente com o mediador, debaterem sobre os problemas, as divergências, as inquietações, os sentimentos de injustiça, que inevitavelmente surgem durante os jogos, portanto, quando neles são construídas as relações sociais. Para fundamentar esse debate se apoiou nos trabalhos de Ogburn e Nimkoff (1977), Simmel (1983), Go Tani et al. (1988) e Lovisolo (1999), que atribuem, de alguma forma ao conflito, sua contribuição no desenvolvimento e aprendizado social.

Até o momento poucos foram os esforços realizados para incluir<sup>3</sup> a competição e o conflito na abordagem teórica dos Jogos Cooperativos, objetivando a discussão e a compreensão crítica desses dois aspectos, que aqui, como já dito, serão utilizados como categorias de análise do trabalho em questão. Para compreender melhor a proposta deste estudo, faz-se necessário conhecer: a proposta básica dos Jogos Cooperativos; o que motivou a realização (em continuação)<sup>4</sup> dessa pesquisa, e quais são seus objetivos. Iniciamos, então, esse percurso introdutório pela proposta dos Jogos Cooperativos.

## 1.1 A DESCRIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Os Jogos Cooperativos vêm de um tempo mais longínquo, tendo acompanhado o homem em sua história, nas mais diversas atividades. Terry Orlick<sup>5</sup>, principal referência no estudo desses jogos em todo o mundo, encontrou indícios de sua existência em sociedades e comunidades primitivas fundadas na cooperação, como, os *arapesh* e os *tangu* (Nova Guiné), os *bathonga* e os *tasaday* (África), os *inuit* (Alaska), os aborígenes (Austrália), e os índios norte-americanos, entre outros grupos sociais. Muitos desses povos viveram cooperativamente através da dança,

---

<sup>3</sup> Ver Velázquez (2004), “Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos Jogos Cooperativos”.

<sup>4</sup> Como vai ser explicado com mais detalhes nos próximos parágrafos, considera-se esse estudo uma continuação daquele que teve início na graduação em educação física, pela Faculdade Salesiana de Vitória, quando foi apresentado como trabalho final de conclusão de curso uma monografia, intitulada: Jogos Cooperativos: essencialmente cooperativos?.

<sup>5</sup> Canadense, doutor em psicologia, docente e pesquisador da Universidade de Ottawa, tem sido o pesquisador de maior referência quando o assunto é Jogo Cooperativo.

dos rituais e das atividades de subsistência, como a caça, a pesca e a agricultura (ORLICK, 1989).

Em 1951, segundo Orlick (1989), foi realizado por Deutsch um dos primeiros estudos experimentais sobre os efeitos sociais da competição e da cooperação entre crianças. Na ocasião, foi solicitado para três grupos de crianças que pintassem um mural coletivo sob sistema de recompensas, tanto competitivo quanto cooperativo. No mural competitivo apenas o melhor pintor receberia prêmios, já no mural cooperativo, se todos pintassem bem, um único prêmio seria compartilhado para todo o grupo. Deutsch pôde observar que sob o regime competitivo os alunos foram hostis, confiscaram os materiais e impediram a realização do trabalho de outro membro e, além disso, fizeram comentários destrutivos sobre os mesmos. Sob condição cooperativa houve partilha de materiais, conversas amigáveis, risadas e comentários construtivos sobre o trabalho do outro.

Vale aqui abrir um parênteses para mencionar uma pesquisa desenvolvida por mim, muito semelhante àquela mencionada no parágrafo anterior. O trabalho, similar ao de Deutsch, foi construído no estágio supervisionado, na Faculdade Salesiana de Vitória, no ano de 2007/1. Na ocasião, solicitei aos alunos da 2ª série do ensino fundamental – turma que se configurou como população da minha pesquisa participativa – a construção de um mural coletivo, que foi realizado em pequenos grupos de cinco integrantes (o detalhe é que até aquele presente momento não tinha conhecimento do estudo realizado por Deutsch, sendo, portanto, a construção do mural uma coincidência e não uma reprodução).

O mural fez parte da avaliação final dos alunos, após as dez intervenções realizadas sob o programa de Jogos Cooperativos. Na construção, os alunos puderam, através de palavras ou desenhos, representar os sentimentos (amizade, competição, cooperação, egoísmo, agressão, carinho, etc.) que marcaram as aulas de educação física. Diferentemente do mural de Deutsch, esse não foi realizado sob a condição de recompensas. A atividade cooperativa de construção do mural apresentou muitas contradições em relação às mensagens apresentadas no pôster e as ações construídas durante sua execução.

Outra pesquisa de relevância que analisa o desenvolvimento tanto dos comportamentos competitivos quanto dos comportamentos cooperativos é a do próprio Orlick (1989). O autor desenvolveu um programa sistematizado de Jogos Cooperativos, de dezoito semanas, com crianças do jardim-de-infância. Duas classes foram submetidas aos Jogos Cooperativos, enquanto, outras duas foram submetidas aos jogos tradicionais<sup>6</sup>. Observações criteriosas do comportamento dos alunos foram feitas, tanto antes como depois da realização do programa. As quais, segundo Orlick (1989), possibilitaram a percepção de mudanças comportamentais significativas durante e ao final do programa com Jogos Cooperativos. De acordo com o autor, as turmas expostas somente aos jogos tradicionais não apresentaram nenhuma ação cooperativa durante a atividade, muito pelo contrário, apenas se comportaram de maneira egocêntrica, usaram palavreados hostis, e eram cruéis umas com as outras. Já as turmas expostas aos Jogos Cooperativos, cooperaram tanto durante os jogos como em outros momentos fora do horário de aula. Ainda segundo o autor, as crianças perceberam por elas mesmas a importância de cooperar e ser solidário com o outro.

No Brasil, apesar de existirem ações (pesquisas, projetos sociais, programa de pós-graduação) de repercussão bastante expressiva, o estudo dos Jogos Cooperativos como objeto de reflexão e investigação científica é muito recente e a produção de material teórico é limitado. Por isso, a proposta dos Jogos Cooperativos necessita ainda de estudos mais aprofundados, sobretudo, no que diz respeito a alguns de seus aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos (CORREIA, 2006).

A maioria dos pesquisadores brasileiros que estuda a proposta dos Jogos Cooperativos apóia-se no livro pioneiro<sup>7</sup> de Orlick, publicado em 1978 e intitulado “Winning through cooperation”, que aqui no Brasil teve o título “Vencendo a competição”. Os trabalhos que tomam como referência esse pesquisador são as dissertações de Fabio Brotto (1999), Sérgio Abrahão (2004), Roberto Martini (2005),

---

<sup>6</sup> Orlick (1989) não explica, tampouco dá exemplos do que seriam os jogos tradicionais desenvolvidos no estudo de caso.

<sup>7</sup> Embora Terry Orlick seja considerado, por muitos pesquisadores, a referência do estudo dos Jogos Cooperativos na atualidade, o mesmo cita Ted Lentz, em meados da década de 50, como o pioneiro na área dos Jogos Cooperativos, ao publicar um manual com esses jogos, intitulado “All together” (Todos juntos).

Fabrizio Monteiro (2006), Marcilene Blanco (2007), e os livros de Brotto (1995), Reinaldo Soler (2005) e Marcos Miranda Correia (2006), entre outros<sup>8</sup>.

É possível afirmar que no cenário nacional a principal referência sobre os estudos dos Jogos Cooperativos é Brotto<sup>9</sup>, com “Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar (1997)” e “Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência (2001)”. O autor, em linhas gerais, propõe a “repedagogização” do esporte pelo princípio dos Jogos Cooperativos, e ressalta as contribuições desse último no aprendizado esportivo de uma maneira diferenciada, baseado no encontro e não no confronto. Obviamente, não limita o princípio dos Jogos Cooperativos somente no âmbito do esporte, muito pelo contrário, a intenção é que esses jogos abarquem outros espaços da vida social.

Grande parte dos estudos referenciados acima converge em um mesmo foco: a preocupação com a educação; em particular com a Educação Física escolar, onde os professores têm optado por atividades que abarcam o rendimento, como o esporte-espetáculo<sup>10</sup>, os jogos tradicionais e os jogos competitivos<sup>11</sup>, que estão associados às questões relativas à ordem de produtividade e eficiência (Abrahão,

---

<sup>8</sup> O livro pioneiro de Brotto, “Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar” (1997) e o livro fruto de sua dissertação, intitulado “Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência” (2001), encontram-se em fase de reedição, segundo o próprio autor. Tal informação foi constatada, por acidente, em um e-mail enviado para Brotto solicitando a compra dos dois livros referenciados acima. No e-mail, o autor informou que ambos os livros estavam sendo reeditados pela editora Projeto Cooperação. Vale ressaltar que outros trabalhos sobre os Jogos Cooperativos, não foram acessados, por terem características instrumentais e servirem como manuais de intervenção, não sendo, portanto, foco de análise dessa dissertação. Algumas dessas obras – não investigadas, porém mapeadas – estão em: “110 Jogos cooperativos no processo de aprendizagem acelerada” (Vila e Santander, 2003); “Jogos cooperativos para educação infantil” (Soler, 2003); “Brincando e aprendendo com Jogos cooperativos” (Soler, 2005); “Jogos cooperativos com balões” (Soler, 2005); “Jogos cooperativos” (Amaral, 2008); “202 jogos cooperativos para desenvolver a confiança” (Soler, 2009); “210 novos jogos cooperativos para todas as idades” (Soler, 2009); “100 Jogos cooperativos de apresentação” (Soler, 2009).

<sup>9</sup> No Brasil, Brotto introduziu os Jogos Cooperativos e criou junto com sua esposa, Gisela Sartori Franco, em 1992, o Projeto cooperação – comunidade de serviços, dedicada à difusão dos Jogos Cooperativos e da ética da cooperação, por meio de oficinas, palestras, eventos, publicações e produção de materiais didáticos.

<sup>10</sup> Envolve as atividades predominantemente físicas, com caráter competitivo, em que os atletas competem consigo mesmo e com os outros (TUBINO, 1988).

<sup>11</sup> Dentre os trabalhos acadêmicos que foram analisados não há, em sua maioria, uma explicação que possibilite dizer o que seriam os jogos tradicionais e os jogos competitivos. Em muitos momentos se tem a impressão de que os dois termos são referidos para um mesmo tipo de atividade, já em outros a uma distinção visível. Nesse último caso, pode-se citar o exemplo de Blanco (2007) que cita como sendo jogos tradicionais a amarelinha, o pega-pega, o pular corda, o pique bandeira, a queimada e a corrida. Essa mesma autora usa em seu texto o termo “jogos competitivos”, mas não dá demonstrações que possibilite uma comparação. Já Pocera (2008) entende por jogos tradicionais como sendo as modalidades esportivas, como, por exemplo, o vôlei, o futebol e o basquete.

2004; Martini, 2005; Monteiro, 2006). O pesquisador Elenor Kunz (2007)<sup>12</sup> chama atenção ao destacar que algumas instituições educacionais, preocupadas com a formação adulta da criança, têm priorizado as brincadeiras de caráter agonístico por se aproximar do contexto social do qual estão inseridas e, supostamente, prepará-las para competir quando adultas.

A educação através dos jogos, das brincadeiras e dos esportes, ancoradas em uma competição exacerbada<sup>13</sup>, vem sendo destacada por professores, pesquisadores da área da Educação Física, em particular, pelos defensores dos Jogos Cooperativos, e, portanto, combatida por se tratar de um modelo educativo que evidencia apenas valores sociais negativos como a competição, a dominação, a exclusão, o individualismo, o egoísmo e os comportamentos agressivos.

A apreensão se intensifica quando se parece evidenciar que as crianças incorporam os valores mencionados acima em sua educação pelos jogos. No entanto, Orlick (1989) pondera que, “[...] o mesmo poder que têm os jogos de impedir que as pessoas sejam honestas e amorosas pode ser invertido para estimular esses comportamentos” (p. 107).

Outra preocupação marcada nos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos converge para uma mesma visão: a de que as atividades competitivas contribuem para a manutenção do sistema de organização social capitalista, uma vez que evidenciam a seletividade, a dominação, a exploração, a hierarquização, e beneficiam os mais fortes, excluindo os menos aptos.

É a partir da preocupação com a competição e o individualismo, presente tanto nos jogos como na sociedade de uma forma geral que os Jogos Cooperativos surgem,

---

<sup>12</sup> Apesar do autor não fazer referência aos Jogos Cooperativos, o mesmo defende a repedagogização dos jogos e dos esportes. Acredita que para tal tarefa seja necessário evidenciar valores cooperativos e solidários, mas que não se deve eliminar a competição para que voltemos a depositar confiança nesses dois conteúdos educativos da educação física.

<sup>13</sup> O termo “competição exacerbada” presente em alguns trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos carece de explicação fundamentada em teoria. As poucas explicações apresentadas parecem ser fundamentadas nas impressões gerais de cada autor. Brotto (1999), por exemplo, a entende por uma competição exagerada, que ocorre em todos os setores da vida social, em muitos casos sem necessidade, como se fosse a única opção de se relacionar com o outro. Ainda para o autor, a competição exacerbada, presenciada nos jogos, pode ser entendida por uma supervalorização do resultado, a busca a qualquer custo por uma vitória, que em muitos momentos acaba por eliminar a diversão e a alegria de jogar. Já Abrahão (2004) a entende por ser uma competição capaz de causar danos a integridade física e moral da criança.

segundo os autores pertencentes a essa tradição, como atividade mais adequada para o desenvolvimento da cooperação e a superação do processo de esportivização e do mito da competição, sendo utilizados como uma prática re-educativa capaz de transformar os comportamentos competitivos em comportamentos cooperativos, harmonizar conflitos e solucionar problemas (BROTTO, 1999).

O Jogo Cooperativo tem sido referenciado como uma atividade educativa humanizadora, porque segundo Deacove (*apud* Brotto, 1999, p. 76), “[...] são jogos com uma estrutura alternativa, onde os participantes jogam uns com os outros, ao invés de jogar uns contra os outros”, diferentemente dos jogos tradicionais ou competitivos, em que os jogadores buscam a vitória a qualquer custo.

O principal objetivo dos Jogos Cooperativos é “[...] criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (ORLICK, 1989, p. 123). Além disso, as “Atividades ou situações que induzem maior cooperação com o mínimo de conflito, de rancor, ou de depreciação de outras pessoas, parecem ser as melhores para o aprendizado cooperativo construtivo [...]” (p. 123-4).

Em síntese, o princípio básico da proposta dos Jogos Cooperativos, segundo Correia (2006), é

[...] buscar a eliminação do confronto, da disputa, da competitividade e, principalmente, da importância de obter uma vitória a qualquer custo, para evidenciar valores como a cooperação, o respeito mútuo, a alegria e a união (p. 36).

## 1.2 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS, PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES: O INTERESSE INVESTIGATIVO PELOS JOGOS COOPERATIVOS

Em momento anterior foi citado que o presente trabalho se constitui em uma continuidade de outra iniciativa acadêmica de estudo sobre o objeto em questão. O interesse investigativo sobre o tema Jogo Cooperativo surgiu durante a minha<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Esse tópico terá parte de sua redação na 1ª pessoa do singular (diferente do toda a dissertação que está no impessoal), pois relata uma experiência acadêmica com os Jogos Cooperativos realizada na graduação, em outra instituição de ensino, sob a orientação da professora Erineusa Maria da Silva. Neste momento do trabalho houve a necessidade de mudança da concordância por achar que o impessoal pudesse passar a sensação de afastamento da pesquisa, como se essa não tivesse sido feita por mim sob a supervisão de minha orientadora, na ocasião.

pesquisa monográfica intitulada “Jogos cooperativos: essencialmente cooperativos?”, concluída no ano de 2007/2. O trabalho teve como objetivo observar/relatar/refletir os efeitos produzidos pela prática dos Jogos Cooperativos com crianças de uma turma da 2ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal da Grande Vitória.

No mestrado, a intenção inicial era de dar continuidade ao estudo realizado na graduação, tendo como alvo da investigação as escolas da Rede Municipal da Grande Vitória, levantando dados sobre a influência desses jogos na educação de crianças do Ensino Fundamental. Mas, a trajetória pretendida para a investigação foi se transformando em função das demandas metodológicas e do avanço nas discussões em grupo de estudo. Dessa forma optou-se por manter um tema pouco estudado no campo da Educação Física e que demandasse esforços metodológicos que não envolvesse estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar, conforme ocorreu na pesquisa monográfica anteriormente realizada. Foi, principalmente, por esses dois motivos que a pesquisa em questão se configurou com outra perspectiva metodologia, a qual será enunciada adiante.

A pesquisa mencionada, desenvolvida na graduação, foi realizada pela metodologia de pesquisa-ação em uma escola do município de Vitória. O projeto de intervenção pedagógico tinha como objetivo desenvolver com as crianças da 2ª série dez aulas inseridas em um programa de Jogos Cooperativos. Inicialmente a turma foi observada para que eu pudesse mensurar qualitativamente o nível<sup>15</sup> de competitividade e cooperação nas relações sociais estabelecidas nas aulas de educação física, antes de serem submetidas ao programa com os Jogos Cooperativos. Durante minha experiência na escola foram feitos relatórios após cada intervenção, registrando os efeitos produzidos por esses jogos durante a vivência com a turma.

Durante as aulas que ministrei, pude observar que, mesmo vivenciando os Jogos Cooperativos, ainda assim, as crianças se encontravam continuamente diante de situações de competitividade, de egoísmo, de conflito, principalmente no momento

---

<sup>15</sup> Em entrevista realizada com a professora de educação física responsável pela turma investigada foram destacados as seguintes questões: nível elevado de competitividade; dificuldade em se relacionar com o sexo oposto; dificuldade em compartilhar materiais; e pouca afinidade entre colegas de sala.



de respeitar as opiniões divergentes e de compartilhar os materiais, mesmo quando disponíveis em grandes quantidades.

Os Jogos Cooperativos, assim como qualquer outro, têm como uma de suas características possibilitar que a criança crie, recrie, adapte, ou seja, estimule suas capacidades intelectuais. Porém, durante minha experiência identifiquei que essa liberdade de criação foi confundida com uma competição de criatividade, pois a todo o momento uma criança chamava a minha atenção para ter reconhecida a sua superioridade sobre um colega. E, por fim, notei uma rivalidade<sup>16</sup> entre meninos e meninas, a qual desencadeava hostilidades e desavenças entre os gêneros. Neste momento, uma pergunta se faz necessária investigar: por que surgiram situações competitivas na prática dos Jogos Cooperativos? O esclarecimento desta pergunta parece indispensável para superar o possível conflito existente entre a teoria e a prática do Jogo Cooperativo, aspecto observado a partir do trabalho de conclusão de curso de graduação, e que veio se confirmando na pesquisa de mestrado. Tal discordância entre teoria e prática gerou grande inquietação, que será discutida ao longo do trabalho.

Nesse sentido, durante o trabalho da graduação surgiram indícios que colocaram em pauta a discussão teórica desses jogos, permitindo que algumas inquietações surgissem durante aquele processo, as quais se ampliaram de tal modo que passaram a nortear a construção dessa dissertação, como por exemplo: será possível eliminar a competição dos Jogos Cooperativos? Qual o papel da competição nesses jogos? Quais valores socialmente educativos a competição pode proporcionar na vivência com esses jogos? É possível harmonizar os conflitos que surgem durante os jogos? A harmonização destes tem recebido um trato pedagógico? Pode-se aprender pelos conflitos ao invés de simplesmente harmonizá-los indiscriminadamente?

A partir desse itinerário, houve a opção pela continuação do estudo agora buscando aprimorar a abordagem teórica, desenvolver as intuições e corroborar as evidências – da relação entre cooperação, competição e conflito, existentes nos Jogos

---

<sup>16</sup> Durante as aulas, alguns momentos foram marcados por uma tentativa incansável, tanto por parte das meninas quanto por parte dos meninos, de se mostrarem superiores diante do gênero oposto. Por isso, também, a escolha do termo rivalidade e não competitividade. De qualquer forma não deixa de ter um caráter agonístico.

Cooperativos – presentes no trabalho de graduação, na tentativa de contribuir com os educadores, de uma forma geral, para que compreendam criticamente o papel desses dois últimos, como elementos de interação social, que conforme a abordagem teórica a qual se apoiou, podem se constituir como enriquecedores no trato pedagógico dos Jogos Cooperativos e, conseqüentemente, para o aprendizado cooperativo tão almejado por tal proposta.

### 1.3 CONSTRUINDO UM PROBLEMA DE PESQUISA

Para responder às questões que nortearam esse trabalho, fez-se necessário a apropriação de um quadro teórico com as principais obras sobre a teoria do jogo, a partir do qual se construiu a base teórica para tratar o jogo, e que possibilitou a percepção de que o Jogo Cooperativo, antes demais nada, é jogo: Donald Winnicott (1975); Friedrich Schiller (2002); Gilles Brougère (1998); Henry Wallon (2007); Jean Chateau (1987); Jean Piaget (1978); Huizinga (2007); Caillois (1990).

Como já foi comentado e por diversas vezes aparecerá ao longo deste trabalho, os defensores dos Jogos Cooperativos criticam os jogos competitivos por acreditarem que os mesmos educam para os hábitos de individualidade, de rivalidade, de agressividade, além de fomentar a exclusão, a dominação e a inimizade. Acreditam que através do princípio dos Jogos Cooperativos são capazes de reduzir ou eliminar o caráter agonístico dos jogos e, assim, construir uma sociedade com hábitos e costumes mais cooperativos e solidários.

A partir da teoria do jogo foi constatado que o *agôn*<sup>17</sup> é uma categoria do jogo, sendo também um tipo de comportamento pertencente à subjetividade dos jogadores que podem agir ou não desta forma de acordo com as situações relacionais da atividade. Nesse sentido, pode-se dizer que os Jogos Cooperativos, conforme já se sabe, são jogos, também podem ser desenvolvidos concomitantemente pela cooperação e pela competição. Ainda sobre a questão da competição nos jogos, Huizinga (2007), em sua obra *Homo Ludens*, se perguntou “Será legítimo fazer o conceito de jogo

---

<sup>17</sup> A palavra é de origem grega, que significa “luta”. Levando em consideração que Huizinga (2007) considera jogo um combate, logo, jogo é competição também. Portanto, ao longo da dissertação tanto *agôn* quanto competição aparecerão com o mesmo significado.

abranger toda espécie de competição?” (p. 55), pergunta que ele mesmo respondeu: “A competição possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo” (p. 56), portanto “[...] quanto a saber se temos direito de incluir a competição na categoria de jogo, podemos sem hesitações responder afirmativamente” (*Ibid.*). Para ele “Quem diz competição, diz jogo” (p. 88).

Um jogo dificilmente é plenamente cooperativo, tampouco puramente competitivo. O equilíbrio entre esses dois elementos, às vezes acontece, mas é comum o predomínio de uma das partes. Segundo Brotto (1999), um jogo pode ser mais cooperativo e menos competitivo ou mais competitivo e menos cooperativo. De acordo com Orlick (1989), “[...] a cooperação e a competição não são sempre diametralmente opostas e nem ocorrem independentemente uma da outra” (p. 83). Por exemplo, em um jogo coletivo como o futebol, os companheiros podem cooperar para alcançar um objetivo comum, como vencer a partida, mas podem competir entre eles em busca da artilharia (maior número de gols) ou na quebra de recordes pessoais. De forma parecida acontece com o jogo individual, no qual apenas duas pessoas participam. Nesse tipo de jogo, engana-se aquele que acha que as relações sociais estabelecidas nessa atividade abarcam apenas a competição. Sem dúvida há uma disputa entre os concorrentes para se mostrarem superiores diante do outro, no entanto, não se pode negar que há também cooperação entre eles, pois trabalham juntos para um fim comum, o acontecimento do jogo. Sem essa combinação não seria possível que o evento ocorresse.

O *agôn* se configura como uma das mais importantes categorias dos jogos (CAILLOIS, 1990). Na história dos jogos romanos, por exemplo, as batalhas entre gladiadores, que acabavam quase sempre em morte, nunca deixaram de ser consideradas jogos. Segundo o próprio Huizinga (2007) tal fato “[...] constitui mais uma razão para não se estabelecer separação entre os conceitos de jogo e de competição. Isto nos conduz a uma outra conclusão: dada a indivisibilidade entre jogo e o combate” (p. 47). Nesse caso, ao tentar eliminar o *agôn* do jogo, este se descaracterizaria, não mais podendo ser considerado como jogo.

A tensão se apresenta como o grande fluído dos jogos. Sem tensão não há jogo. É o que afirma Caillois (1990) ao dizer que “[...] o gosto pela competição, a busca da sorte, o prazer da simulação e a atracção pelo vertiginoso surgem indubitavelmente

como os principais motores dos jogos [...]” (p. 102). Essa tensão pode estar presente em qualquer jogo e ocorrer de várias formas, como pela presença do adversário, com a incerteza da vitória, devido à presença de espectadores e, também, por um obstáculo criado, ou ainda pela “presença” de um adversário imaginário.

Apesar de o interesse pela competição ser, para cada um dos concorrentes, o desejo de ter reconhecida sua superioridade em um determinado domínio, sua realização não pode se resumir em ganhar ou perder, tampouco ao individualismo, ao egoísmo, ao fracasso, à dominação, à exploração e à exclusão. Ao destacarmos somente esses valores ditos como socialmente negativos, estamos silenciando e, ao mesmo tempo, desconsiderando outras exigências que a competição pode proporcionar. Algumas dessas exigências são expostas já nos parágrafos seguintes, mas um aprofundamento teórico-reflexivo poderá ser acompanhado em um capítulo específico no qual se discutirá a socialização e os processos de interação social – competição, cooperação e conflito.

Segundo Huizinga (2007), os homens competem para serem os primeiros em “[...] força ou destreza [...]”, mas também em “[...] esplendor, generosidade [...]” (p.59). “Competem ‘com’ a força do corpo ou das armas, com a razão” (*Ibid.*). Defronta-se com palavras “[...] fanfarronadas, insultos, e finalmente também com astúcia” (*Ibid.*). Ao competir, são destacados tanto as capacidades físicas quanto o potencial cavaleiresco. No entanto, esse último apesar de ser um valor social positivo, não é destacado pelos pesquisadores dos Jogos Cooperativos.

A competição exige que o jogador tenha conhecimento e lealdade a um sistema de regras que informam os deveres e os direitos dos jogadores. Além disso, Caillois (1990) destaca que, “[...] é preciso ser cortês para com o adversário, dar-lhe confiança, por princípio, e combatê-lo sem animosidade” (p. 16). O autor ressalta que “É preciso ainda aceitar antecipadamente uma eventual derrota, o azar ou a fatalidade, admitir a derrota sem cólera nem desespero” (*Ibid.*).

O outro elemento observado com frequência na prática dos Jogos Cooperativos, durante a experiência na escola vista anteriormente, foi o conflito, que surgiu por diversos motivos, sendo eles: a competição; o egoísmo na partilha de materiais; a

liderança autoritária; as opiniões divergentes; e as dificuldades na resolução de problemas. A teoria dos Jogos Cooperativos propõe a harmonização dos conflitos, mas não se compromete em demonstrar como faria isso. Existem maneiras diferentes de fazê-la como, por exemplo, resolver um conflito entre os próprios alunos ou entre esses, mas com a mediação do professor, que por sua vez pode estimular a participação deles em um debate coletivo ou pode tomar uma decisão autoritária e “agressiva” sem nenhum tipo de reflexão por parte dos alunos.

A maneira como é tratada a situação conflituosa faz muita diferença no processo de aprendizado, pois com ela é possível aprender. Segundo Lovisolo (1999) “[...] há conflitos que podem fazer com que as pessoas e os povos melhorem em vários sentidos; há outros, no entanto, que podem levar à destruição física e cultural de pessoas e povos” (p. 134). O autor considera ainda que, “O conflito bom é aquele que aceita mecanismos históricos de regulação e de mudanças” (*Ibid*).

Para Perret-Clermont (*apud* Bassetti et al., 2005) no processo de interação social, tanto a cooperação como a competição podem possibilitar no sujeito a coordenação de ações entre si, ou o confronto de opiniões divergentes, podendo ocasionar conflitos cognitivos, que por sua vez produziria progressos cognitivos nos indivíduos. Segundo esses pesquisadores, existem estudos comprovando uma melhor estruturação cognitiva em grupos do que em indivíduos. Isso se deve ao fato do confronto de opiniões divergentes ser capaz de fazer com que a pessoa consiga reorganizar a estruturação cognitiva.

A idéia dos “Jogos cooperativos como um exercício de convivência”, proposta apresentada por Brotto (1999) para re-educar as pessoas a conviverem uma com as outras, pressupõe uma co-aprendizagem em que todos são co-responsáveis pela educação. Sendo assim, parece pouco provável que não surjam conflitos, já que “[...] toda interação entre os homens é uma sociação, o conflito – afinal, uma das mais vívidas interações e que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo apenas – deve certamente ser considerado uma sociação” (SIMMEL, 1983, p.122)

<sup>18</sup>. Para Simmel (1983) “[...] os fatores de dissociação – ódio, inveja, necessidade, desejo – são as causas do conflito” (*Ibid*). Deixar de harmonizar os conflitos

---

<sup>18</sup> O termo sociação, para Simmel (1983), parece possuir o mesmo significado que o termo associação, ou seja, interação, união, combinação, entre indivíduos de uma determinada sociedade ou grupo.

pedagogicamente é o mesmo que negar mais uma oportunidade de aprendizado, uma vez que “O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes” (*Ibid.*).

É importante registrar que Brotto (1999) não considera o conflito como algo negativo, apesar das sociedades, segundo Tani et al. (1988), de uma forma geral, evitarem o conflito por não acreditarem nos seus valores positivos, Brotto (1999) não acredita que exista conflito a ser evitado, porém não os valoriza do ponto de vista pedagógico, como sugere a proposta de educação cooperativa de Carlos Velázquez (2004)<sup>19</sup> e a “pedagogia do conflito” de Moacir Gadotti (2008). Apesar de Brotto (1999) ressaltar que não há motivos para evitar os conflitos, a todo o momento, ao enaltecer a cooperação e afirmar que “ninguém vive em competição”, acaba por defender seu posicionamento – mesmo que de forma não explicitada – a favor de uma harmonização<sup>20</sup>. O que é coerente perguntar – pois, Brotto não se propõe explicar – é: de que tipo de harmonização ele está falando? Seria uma harmonização realizada pela autoridade e pelo autoritarismo do professor, ou algo democrático e construído pelos próprios alunos?

---

<sup>19</sup> Na obra de Carlos Velázquez, em “Educação para a paz”, o autor, como o próprio nome da obra já diz, vislumbra um processo educativo, fundamentado no conceito de paz positiva e no tratamento criativo do conflito, para desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, caracterizada pela harmonia do ser humano consigo mesmo, com os demais e com o meio ambiente. A Educação Física, na especificidade de seu campo, contribui com o projeto do ponto de vista global, trazendo elementos de seu campo capazes de serem trabalhados em uma perspectiva que atenda a da educação para a paz. O interessante de ser ressaltado na obra do autor é que os Jogos Cooperativos ingressam como uma das principais atividades a serem desenvolvidas nas aulas de educação física, privilegiando trabalhar com assuntos relacionados à regulação de conflitos, relações grupais e habilidades sociais (VELÁZQUEZ, 2004). Enquanto a literatura produzida sobre os Jogos Cooperativos e os trabalhos acadêmicos produzidos sobre o assunto, reproduzem a sublimação e a desvalorização da competição nos Jogos Cooperativos, apesar de destacarem a harmonização dos conflitos, não reconhecem os valores educativos positivos promovidos por eles, tampouco se comprometem em explicar como se daria o processo de harmonização. Já a obra de Velázquez reconhece a presença da competição nos Jogos Cooperativos (o autor chama de desafios físicos cooperativos) e atribui importante papel educativo ao conflito presente nos jogos, quando o reconhece como um processo integrador da sociedade, capaz de promover transformações sociais, aproximando os agentes sociais para superarem divergências, trabalharem juntos em busca dos mesmos objetivos, beneficiando a todos. O valor positivo depositado ao conflito se dá através de sua regulação pacífica e criativa, realizada exclusivamente pelos alunos envolvidos, que são os reguladores do conflito, todos em igualdade de direitos e deveres nesse processo. O docente pode mediar entre as partes, mas em hipótese alguma, deve ser um juiz do conflito. Essa forma de resolução é uma alternativa à resolução autoritária dos conflitos, comumente observada nas salas de aula.

<sup>20</sup> Despreocupada de qualquer sistematização.

Brotto (1999) acredita em um Jogo Cooperativo capaz de superar dualismos fortemente presentes em qualquer jogo: joga-se não pelo prazer de vencer, mas pelo prazer de jogar; joga-se com um companheiro e não com um adversário; joga-se para alcançar objetivos coletivos, não para satisfação dos objetivos individuais; joga-se tendo em vista as ações coletivas e não as ações individuais; o jogo proporciona confiança entre participantes e não insegurança.

Na opinião de Brotto (1999) é possível através do princípio da cooperação estruturar uma sociedade que predomine um bem-estar social comum a todos, ou seja, um sentimento de comum-unidade, aprimorando a capacidade das pessoas de se relacionar de forma harmoniosa, e conseqüentemente se tornar aptas a solucionar problemas, a harmonizar conflitos, tanto na vida como no jogo.

Com frequência partilha-se a convicção de que quanto maior a participação e a cooperação, melhor seria a sociedade. Questiona-se porque as pessoas não cooperam suficientemente uma com as outras (LOVISOLO, 1999). Enaltece-se a cooperação por promover a sensação de bem-estar, como afirmou Brotto (1999). Nos trabalhos sobre os Jogos Cooperativos, a cooperação tem sido referenciada como uma das soluções para a construção de uma sociedade em “comum-unidade”<sup>21</sup> (coesa), harmônica, justa, e igualitária. Contudo, para Simmel (1983), a construção de uma sociedade, ou melhor, de uma unidade social fundada na cooperação, e plenamente harmoniosa, parece ser irreal. Tani et al. (1988) ressalta que o sentimento de bem-estar promovido pela cooperação, pode por outro lado, provocar, em alguns indivíduos, a falta de iniciativa, a dependência e um não-compromisso com os objetivos. Além disso, na visão de Marx (1983) não são todas as situações em que a cooperação pode ser considerada socialmente positiva, ou benéfica a todos, como prefere acreditar Brotto (1999). Conforme Marx (1983), “A cooperação [...] contribui para a manutenção da dominação do capital sob a força de trabalho explorada” (p. 264), isto é, a união das forças de trabalho independentes através da cooperação, potencializa a produtividade e aumenta o capital do dominador, sem que esse necessariamente tenha que pagar pela mão de obra combinada dos trabalhadores.

---

<sup>21</sup> Termo utilizado na obra de Brotto (1999) e que é reproduzido em outros trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos, como, por exemplo no de Blanco (2007) e Abrahão (2004). O termo “senso de unidade”, que apresenta o mesmo sentido, também ganha destaque nos trabalhos de Monteiro (2006) e Martini (2005).

Diferentemente de Brotto (1999) que acredita na evolução da sociedade através da harmonização dos conflitos e das relações sociais de comum-idade, Denys Cuche (2002) acredita que uma cultura, portanto, uma sociedade, só pode evoluir a partir do momento que os indivíduos – formados pela cultura e formadores de cultura – estiverem em relação de tensão, de conflito, de contestação com outras culturas. Apesar de o conflito ter resultados positivos, nenhum grupo ou sociedade consegue sobreviver sob situações conflitantes intensas, pois é um processo extremamente desgastante e debilita os componentes (TANI ET AL., 1988). Em contrapartida, o desaparecimento de forças de repulsão não resulta sempre, segundo Simmel (1983), no estabelecimento de uma vida social mais rica, harmônica e plena.

A respeito do que foi dito acima, Simmel (1983) afirma que “[...] provavelmente não existe unidade social onde correntes convergentes e divergentes não estão inseparavelmente entrelaçadas [...]” (p.124). Sendo que, “Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma união pura não só é empiricamente irreal, como não poderia mostrar um processo de vida real” (*Ibid.*). O aparecimento de conflito é fundamental para o aprendizado de valores morais e comportamentais.

Para entender o problema-pesquisa se faz necessário reconhecer algumas considerações, *a priori*. É preciso compreender que os processos de interação social, cooperação, competição e conflito, podem fazer parte de um mesmo fenômeno social, o fenômeno do jogo, aqui, no caso, o Jogo Cooperativo. A presença de cada um desses processos nessa atividade está diretamente associada à situação relacional dos jogadores, tendo a presença desses três processos, proporções diferentes. No entanto, a abordagem teórica dos Jogos Cooperativos, reproduzida em vários trabalhos acadêmicos sobre o assunto, tem entendido a cooperação como um processo que desenvolve no grupo social do jogo, valores sociais positivos (solidariedade, união, cooperação e inclusão), entretanto, não mencionam que a mesma cooperação pode, também em um mesmo grupo social, ser utilizada para evidenciar outros aspectos sociais, como, por exemplo, a dominação, a exploração e, até mesmo a exclusão de alguns participantes, quando utilizada como estratégia para alcançar objetivos pessoais, que beneficiam apenas uma minoria. Esses aspectos foram considerados pela matriz teórica dos Jogos Cooperativos como socialmente negativos, sendo apontados por ser um problema associado à competição, que, por sua vez, estaria facilitando a manutenção da



ordem social vigente. Nesse sentido, faz-se necessário investigar a questão central desse trabalho: quais as implicações da priorização do elemento cooperação, em detrimento dos elementos competição e conflito, ambos fazendo parte do processo de interação social? E quais as implicações da potencialização da competição e do conflito em favor de objetivos pedagógicos pretendidos pelos Jogos Cooperativos?

Não é intuito desse trabalho fazer apologias à competição ou ao conflito. No entanto, não se pode esquivar de algumas questões que se fazem perceber até aqui na problematização. A primeira delas é quanto à evidente aparência de que a (recente) tradição dos Jogos Cooperativos, assim como a produção acadêmica nesse campo, ambas sublimam e/ou combatem a competição e o conflito nas vivências desses jogos. Essa evidência será mostrada ao longo da revisão de literatura específica sobre a tradição, e também na apresentação de uma matriz analítica dos trabalhos acadêmicos que comporão o material bibliográfico da metodologia, conforme se explicará adiante. Vê-se ainda, que no material empírico coletado em outro momento de nosso itinerário metodológico, a competição e o conflito estão presentes enquanto comportamento de praticantes nas vivências, conforme já foi identificado no trabalho de monografia mencionado. Nesse sentido, se as evidências demonstram uma valorização da cooperação, mas também apontam para a existência da competição e do conflito, sustenta-se então, a questão investigativa, não no sentido da negação ou da desvalorização dos Jogos Cooperativos, mas no intuito da potencialização de seus objetivos, legitimando-os enquanto processos de interação social e com objetivações político-pedagógicas.

#### 1.4 PERCURSO METODOLÓGICO: DA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA À INTERPRETAÇÃO DOS INDÍCIOS PRÉ-EXPERIMENTAIS

O presente estudo foi realizado com um duplo caminho metodológico: o primeiro deles realizado sob a técnica de pesquisa bibliográfica, que consistiu na análise de fontes secundárias, já tornada pública em relação ao tema de pesquisa, como, no caso, das dissertações e das teses sobre os Jogos Cooperativos. Os trabalhos analisados têm hegemonicamente fundamentação teórica dos Jogos Cooperativos, no pioneirismo de Terry Orlick, e também nas idéias do principal pensador desses

jogos aqui no Brasil, o professor Fábio Brotto. Por isso, os trabalhos desses autores também se constituíram focos de análise.

Para identificação dessas pesquisas, recorreu-se, primeiramente, ao banco de dados das dissertações e das teses do portal eletrônico da CAPES<sup>22</sup>, onde pôde ser encontrada uma lista de grande parte dos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil e reconhecidos pelo Ministério da Educação. Para essa primeira varredura foi utilizado apenas um critério, buscar a palavra “jogos cooperativos” nos resumos e títulos.

A partir do levantamento realizado, seguindo os critérios descritos acima, foram identificados um total de vinte e sete trabalhos acadêmicos com a palavra “jogos cooperativos”, sendo vinte e quatro dissertações e três teses. Em uma leitura preliminar (nesse primeiro momento apenas dos resumos) foi possível notar a utilização da teoria desses jogos em diferentes áreas de estudos, desde àquelas que priorizam a educação social, motora e física, quanto às que possuem interesses de ordem técnico-administrativo, como no caso dos trabalhos encontrados nos programas de Engenharia Elétrica (duas dissertações), Economia (uma dissertação), Engenharia Ambiental (uma dissertação), Planejamento Energético (uma dissertação), Controladoria e Contabilidade (uma tese), entre outros<sup>23</sup>. Apesar de esses últimos trabalhos apresentarem contextos diferentes do pretendido para alcançar o objetivo dessa pesquisa, os mesmos não foram descartados, pois destacam a utilização da teoria dos Jogos Cooperativos vislumbrando outros objetivos, que não somente o pedagógico (com fins educacionais), como, por exemplo, o desenvolvimento de técnicas para redução de custos de uma determinada empresa, sem que diminua sua produção.

Devido o interesse investigativo da pesquisa apontar para a análise dos trabalhos que viabilizavam a utilização dos Jogos Cooperativos na intervenção pedagógica, a busca se restringiu aos programas de pós-graduação (nível mestrado e doutorado) na área da Educação e da Educação Física (um total de cento e dezessete

---

<sup>22</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O endereço acessado foi: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses>.

<sup>23</sup> Ver mapeamento completo das dissertações e das teses, no ANEXO A.

programas), reconhecidos e recomendados pela instituição CAPES<sup>24</sup>. No entanto, tanto a Educação como a Educação Física são áreas que abrangem uma variedade de concentração de estudos afins, como, por exemplo, Educação Agrícola, Psicologia da Educação, Educação em Ciências e a própria Educação em si. Na área da Educação Física é semelhante, pois incluem os programas de Ciência do Esporte, Ciência da Motricidade, Ciência do Movimento Humano, entre outros. Em consequência disso foi necessário realizar uma nova leitura dinâmica (resumo, introdução e conclusão), que pudesse assegurar aqueles trabalhos que apresentassem perspectivas da utilização dos Jogos Cooperativos para o aprendizado de valores sociais, pois, alguns trabalhos associavam esses jogos à educação da saúde (aptidão física) e da educação motora.

Após seguir esses critérios, chegou-se a um número final de dezoito dissertações e duas teses. No entanto, o critério estabelecido para análise estava associado também à disponibilidade desses trabalhos *online*, em formato digital (texto completo para *download*), pois somente desta forma se teve acesso a todos os elementos textuais da pesquisa. Neste caso, restaram nove dissertações e duas teses, que foram submetidas a leituras com ênfase nas seguintes estruturas: título, resumo, palavras-chave, sumário, introdução, capítulos de revisão de literatura e de resultados, conclusão e bibliografia.

Tais trabalhos tinham em síntese, como objetivo central, a sugestão dos Jogos Cooperativos como atividade mais adequada à educação dos jovens, dos adultos e, principalmente das crianças, objetivando a formação de uma sociedade com valores sociais mais humanos, como no caso da cooperação e da solidariedade. Além disso, alguns desses trabalhos, principalmente, aqueles que se concentravam no campo da Educação Física evidenciaram nos jogos e esportes valores sociais inerentes à sociedade capitalista, em geral considerados como negativos, os quais são mantidos nos pilares da educação e das relações sociais do cotidiano.

---

<sup>24</sup> A localização dessas pesquisas não se limitou mais ao portal CAPES, até mesmo por precaução, por achar que nem todos os trabalhos estariam registrados nesse portal. Portanto, foi feita uma varredura cuidadosa em todos os *sites* dos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física do Brasil. Ao todo foram pesquisados noventa e sete portais eletrônicos e seus respectivos acervos digitais.

Observou-se que tanto a literatura dos Jogos Cooperativos como as fontes consultadas desse campo, no caso dissertações e teses, apresentaram uma tradição teórica com discursos de sublimação ou contestação do *agôn* (competição) presente nesses jogos. Mas, é preciso lembrar que o Jogo Cooperativo é um tipo de jogo, e a literatura clássica da teoria do jogo apresenta argumentos confiáveis de que o *agôn* é uma categoria pertencente aos jogos, configurando-se inclusive como uma de suas principais características, especialmente, quando neste último há em disputa uma premiação material ou simbólica<sup>25</sup>. Procurou-se então investigar essa negação ao elemento agonístico presente na tradição dos Jogos Cooperativos e evidenciar que os trabalhos de Jogos Cooperativos omitem a existência não somente da competição como também do conflito durante as execuções.

O outro caminho metodológico viabilizado nessa pesquisa está diretamente associado aos indícios das presenças do elemento *agôn* (competição) e também do conflito durante a prática dos Jogos Cooperativos em diferentes contextos. Já se dispunha de indícios encontrados no estudo de monografia de graduação, então, resolvi por realizar uma oficina sobre os Jogos Cooperativos no ano de 2008/2, com acadêmicos do curso de Educação Física da UFES. No decorrer da oficina várias vivências foram realizadas com os acadêmicos, com a intenção de verificar a eventual recorrência de indícios e/ou novas evidências para além das já registradas. A oficina foi desenvolvida dentro do programado<sup>26</sup> e observações interessantes sobre o comportamento puderam ser registradas para posterior análise. Neste caso, foi utilizada a técnica de pesquisa que Gil (2002) caracteriza como pré-experimental, pois envolve a participação de um único caso (ou grupo), sem controle. Isto é, não há comparação entre dois grupos, porque simplesmente não há grupo de controle.

Um pouco do vivenciado e aprendido pelos acadêmicos, foi posto em prática por eles em duas oportunidades de intervenção com crianças da educação infantil, na

---

<sup>25</sup> Não se pode afirmar que um jogo será plenamente competitivo, mas é possível prever a partir de suas características como as relações entre os jogadores ocorrerão; pode-se dizer, por exemplo, que os jogos que se organizam de forma a colocar algo em disputa (um prêmio, por exemplo) têm maiores chances da relação entre os jogadores ocorrerem competitivamente, mas como já se mencionou anteriormente, o agir humano é subjetivo e está associado a uma série de aspectos que levam os jogadores a se posicionarem em oposição aos demais, como por exemplo, objetivos individuais e coletivos, interesses, amizade ou inimizade. A mesma lógica pode ser aplicada a situação cooperativa.

<sup>26</sup> Maiores detalhes no Plano de Ensino, no ANEXO B.

creche da mesma universidade, a CRIARTE. Essa experiência também se constituiu em fontes de dados a serem analisados.

Quanto ao processo de análise dos dados, baseou-se na “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2004), que permitiu compreender o conteúdo das mensagens destacadas nas fontes as quais se pretendeu analisar, evidenciando também indicadores que permitiram, através da análise, buscar outras realidades. Para tanto, as dissertações e as teses sobre Jogos Cooperativos, assim como, as mensagens dos registros das vivências com os Jogos Cooperativos, na graduação e no mestrado, serão analisadas a partir de duas extensas categorias; a cooperação e os Jogos Cooperativos: da teorização à empiria; a competição e os jogos competitivos: da teorização à empiria. Evitou-se estabelecer um número grande de categorias que porventura pudesse dificultar a análise, tornando suas respostas repetitivas em mais de uma categoria do conjunto. Nesse sentido, optou-se por construir duas categorias que respondessem exaustiva e exclusivamente às questões levantadas por essa dissertação. Na primeira categoria são abordados os conceitos, as concepções e os valores sócio-educativos da cooperação e dos Jogos Cooperativos. A segunda categoria trata os conceitos, as concepções e os contravalores da competição e dos jogos competitivos. Além disso, há também a análise dos comportamentos cooperativos, competitivos e conflitivos a partir das experiências da graduação<sup>27</sup> e das vivências pré-experimentais<sup>28</sup> do mestrado, distribuídas ao longo da análise, de acordo com as necessidades de momento.

## 1.5 A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Com o intuito de orientar o desenvolvimento desse trabalho e responder a algumas inquietações expostas nessa introdução contextualizada, a dissertação foi estruturada prevendo quatro capítulos.

---

<sup>27</sup> Neste caso, a análise partiu da interpretação dos relatórios de observação (dez no total) realizados após cada intervenção na escola, conforme informado mais acima.

<sup>28</sup> Neste outro caso, a análise partiu da interpretação dos relatórios de observação (realizados por mim) da oficina experimental e também dos relatórios realizados pelos próprios acadêmicos, participantes da oficina, durante a intervenção experimental realizada por eles na creche da CRIARTE, também já mencionada anteriormente.

O primeiro capítulo traz os principais conceitos, significados e características do fenômeno jogo. Apresenta também uma abordagem teórica que trata a categoria *agôn* como sendo uma das principais do jogo. Sendo essa categoria fundamental para o desenvolvimento de qualquer dos jogos, e considerando-a como parte integrante de um processo de interação social, em que foi acentuada sua capacidade de transmitir valores positivos – e não somente valores negativos como prevêm os defensores dos Jogos Cooperativos – no processo de aprendizado através do jogo.

O segundo capítulo foi estruturado em dois tópicos. O primeiro corresponde aos Jogos Cooperativos; sua história, os primeiros estudos e experiências a respeito, seus conceitos, suas principais características e objetivos. Dessa forma, pode-se ver nessa recente tradição, as aproximações que foram feitas em relação ao Jogo Cooperativo e à educação. A partir desse exame, foi possível constatar pontos de convergência que culminaram em uma crítica aos jogos tradicionais e aos esportes, além, de uma visão limitada e mecânica entre competição, valores sociais negativos e a organização social capitalista. No segundo tópico são discutidos conceitos e características do jogo educativo. A necessidade desse tópico pode ser justificada pelo fato de o Jogo Cooperativo, na forma como prevê sua tradição, ser uma atividade com pretensões pedagógicas, podendo ser, portanto, considerado também um tipo de jogo educativo.

O capítulo três abarca importantes contribuições da Sociologia e da Antropologia ao debate sobre os processos de interação social. Deu-se ênfase aos conceitos, às características e aos sentidos dos diferentes tipos de relações sociais, segundo Max Weber, bem como a interferência do *status* social e dos modelos de identidades sociais, nas condutas dos agentes envolvidos. Enfatizaram-se também os principais processos de interação social, que aqui corresponderam à cooperação, à competição, e ao conflito. Sendo que os dois últimos foram desenvolvidos mais intensamente na tentativa de superar a visão negativa que se tem a respeito deles, como sendo prejudiciais ao desenvolvimento de valores sociais formadores de uma sociedade cooperativa, solidária e harmônica. Por fim, destacou-se um paradoxo possivelmente presente na proposta dos Jogos Cooperativos que, ao mesmo tempo em que promove uma educação voltada para sentimentos cooperativos e solidários – extremamente valorizados em uma sociedade violenta e egoísta, como é

considerada a nossa –, estaria contribuindo também para a formação de uma sociedade dócil, pacata, heterônoma, acrítica, incapaz de protestar e revolucionar, sendo, por conseguinte, alvo fácil de manipulação das forças políticas dominadoras.

O quarto capítulo foi reservado às análises críticas dos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, evidenciando aquilo que foi considerado limitação teórica – reproduzida em muitos trabalhos –, quando e na medida em que, silenciam sobre a competição, e não se comprometem a explorar pedagogicamente os conflitos<sup>29</sup> presentes nos jogos, optando por tentar harmonizá-los indiscriminadamente. Foram também apresentadas evidências empíricas (presentes nas oficinas) da presença tanto da competição como do conflito nos Jogos Cooperativos, sendo, portanto, importante aproveitá-los pedagogicamente, ao invés de simplesmente ignorá-los.

---

<sup>29</sup> Como já visto superficialmente, o conflito, se solucionado de forma cooperativa pelos agentes das relações sociais, na maioria das vezes contribui para com a transformação social de uma sociedade ou um grupo social, ou seja, o produto final do conflito pode ser considerado como tendo valor positivo. Esse argumento será melhor desenvolvido no terceiro capítulo.

## 2 CAPÍTULO I

### 2.1 O JOGO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

No presente capítulo, tomou-se como base a obra de Huizinga, intitulada *Homo Ludens*<sup>30</sup>, escrita na década de 30 do último século. A obra é uma importante análise filosófica sobre o jogo e se tornou referência para outros autores desenvolverem suas pesquisas, como, Caillois (1990), Chateau (1987), Brougère (1998), entre outros. O trabalho de Caillois (1990), *O Jogo e os Homens*, também teve grande destaque neste capítulo, especialmente no segundo tópico, intitulado “Tipologias dos jogos”.

Definir jogo<sup>31</sup> não é tão simples como parece, pois ao longo dos anos, com a contribuição de vários pesquisadores o conceito sofreu diversas adaptações. Huizinga (2007), por exemplo, o definiu como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (p. 33).

Na tentativa de resumir as características formais do jogo, Huizinga (2007) as define como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p. 16).

---

<sup>30</sup> No discorrer desse capítulo, a obra de Huizinga entra como referência principal para esse capítulo, pelo menos nos primeiros parágrafos, justamente por ser cronologicamente a primeira obra publicada dentre as que foram estudadas nessa dissertação. Portanto, as demais obras referenciadas na introdução entram para reforçar e complementar algumas idéias sobre a temática jogo.

<sup>31</sup> A dificuldade não se deve somente ao fato de ter surgido muitas definições remetentes ao jogo, mas, também, porque ele tem, geralmente, seu conceito confundido com o do esporte e da brincadeira.



Assim como para Huizinga (2007), o jogo para Caillois (1990) também é uma atividade voluntária. O desejo de jogar tem que partir da pessoa, já que uma vez sujeita a ordens deixa imediatamente de ser jogo e passa a ser uma imitação forçada. Na perspectiva de Caillois (1990)

[...] é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma actividade livre e voluntária fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente. Obrigatório ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma das suas características fundamentais, o facto de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma actividade mais fecunda (p. 26).

João Batista Freire é um dos grandes estudiosos do jogo no Brasil. Em seu livro, “O jogo: entre o riso e o choro”, Freire (2005) reconhece os esforços de estudiosos consagrados no assunto, como, no caso, de Huizinga, Caillois, Brougère e outros, que contribuíram fundamentalmente para entender o fenômeno do jogo. No entanto, Freire (2005) acredita que o caminho metodológico utilizado por esses pesquisadores para identificar as características dos jogos foi tortuoso e pouco produtivo. Estudaram-no a partir da compreensão de suas partes (o jogo é livre, voluntário, etc.), construindo grandes inventários de suas características, o que para Freire (2005) não é suficiente para entendê-lo, pois se trata de uma metodologia exaustiva. A cada momento de observação de um novo jogo se descreveriam novos pontos que seriam acrescentados à sua característica e isso nunca teria fim. Ao final da descrição o jogo seria um recipiente de todas as coisas e todas as coisas seriam reduzidas ao jogo (FREIRE, 2005).

Freire (2005) diz também que os pontos levantados por esses autores como sendo característicos aos jogos são incontestáveis, mas não são exclusivos desses fenômenos. Uma característica compartilhada por muitos autores é de que o jogo é voluntário e que possuem regras que o regulamenta. Entretanto, o autor explica que muitas atividades do ser humano são voluntárias e quase todas possuem regras, como, por exemplo, escrever um livro, ir ao cinema, etc.

Esse autor não acredita que o jogo seja constituído por regras, mais liberdade, mais atitudes não sérias, mais voluntarismo, e sim por interações entre partes quaisquer

tendendo numa certa direção. “O jogo localiza-se, portanto, no território do ser, apontando na direção das propriedades subjetivas do sujeito” (p. 63). Jogo é tudo aquilo que se percebe que é jogo. No entanto, a percepção pode se enganar, não só quanto ao jogo, mas a respeito de todas as coisas (FREIRE, 2005). Quando se observa, por exemplo, uma pessoa desferindo golpes contra outra, não é possível afirmar com toda a certeza que estão lutando, pois para observador pode ser que seja, mas só se tem certeza quanto a isso se perguntar para os participantes, que por sua vez podem estar jogando, simulando. Quanto à perspectiva do observador, pode-se estar certo do que viu era uma luta, mas minutos depois reconhece o engano e, agora, tem a convicção de que era apenas um jogo.

Pode-se observar então, que apesar de algumas observações de Freire divergentes quanto às abordagens clássicas, esse último ponto é um dos que convergem com as idéias de Huizinga (2007), segundo o qual o jogo é uma função significativa, dotada de sentido, pois todo jogo significa alguma coisa. Sua essência não é instintiva, tampouco material, mas sim espiritual. Segundo o mesmo autor, “[...] encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2007, p. 6). Ainda segundo o autor, não quer dizer que a cultura nasça do jogo como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge com o jogo, enquanto se joga, pois o homem é produto e produtor de cultura.

Para a criança, o jogo é uma atividade muito presente na sua vida, sendo que na infância ocupa grande parte do tempo, configurando-se como sua principal atividade social (BROUGÈRE, 1998). Ao ser perguntado por que a criança brinca, Chateau (1987) diz que é o mesmo que perguntar por que uma criança é criança. Segundo Claparède (*apud* Chateau, 1987, p. 14) “A infância serve para brincar e para imitar”. E completa dizendo que não é possível imaginar a infância sem seus risos, jogos e brincadeiras.

Outra característica de jogo, compartilhada por muitos autores, é a de considerá-lo uma atividade oposta à seriedade. Freire (2005), por sua vez, acredita que a criança se dedica ao jogo dentro na mais profunda seriedade, a ponto de que nada a distraia naquele momento. Huizinga (2007), ao abordar esse assunto, afirma que “[...] o

contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer [...] é extremamente fácil de refutar” (p. 8). Pois o jogo, como o autor lembra, pode ser considerado sério e não sério. A criança, por exemplo, “[...] joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo” (HUIZINGA, 2007, p. 21). Um jogo pode passar de uma atividade descompromissada para uma profundamente séria. Ao se entregar profundamente ao jogo, a tensão pode tanto se tornar exacerbada como pode se transformar em alegria e paixão. Para o autor acima referenciado, “A frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo” (p. 24). Para Freire (2005) essas características em nada distinguem o jogo de outras atividades humanas. No trabalho se presencia diversas situações de seriedade, mas em um dado momento se torna frívolo e gera alegria.

Em alguns jogos, como os de imitação, a criança tem que assumir um papel, sendo o seu objetivo fazer com que o público acredite verdadeiramente que tal representação seja real (HUIZINGA, 2007). Mas, a criança sabe perfeitamente que não passa de um jogo, de um papel temporário, isto é, de um “faz de conta”. Segundo Caillois (1990), a partir do momento em que não acredita em sua identidade original e passa a assumir a de seu personagem, acaba por corromper o jogo. Mais uma vez Freire (2005) contesta os dois autores. Para ele, os adultos e as crianças mais velhas (a partir dos cinco anos, aproximadamente) conseguem distinguir o que é fantasia e o que é realidade, sabem perfeitamente que tudo não passa de uma simulação, ou seja, de um jogo. Já as crianças mais novas (até os três, quatro anos de idade mais ou menos), confundem com frequência fantasia com realidade.

Esta característica de “faz de conta” do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à “seriedade”, o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo. Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só fazer de conta” no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima. Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador (HUIZINGA, 2007, p. 11).

É importante destacar, conforme defende Chateau (1987), o papel que os adultos desempenham nos jogos das crianças. “O jogo depende, ainda que indiretamente, da vida adulta. Por não poder trabalhar como o adulto, a criança vai primeiramente imitar suas atividades”, em um jogo de faz-de-conta (p. 37). Brinca-se de médico e paciente, de professora, de vendedora, de papai e mamãe. As crianças imitam cada detalhe do personagem, suas manias, gestos e ações costumeiras. Tal fato se dá, segundo Wallon (2007), porque elas reproduzem em seus jogos o que acabou de vivenciar. Portanto, não imitam quaisquer pessoas, mas sim, aquelas que se encontram presentes em seu dia-a-dia ou que cumpriram algum papel significativo em um dado momento de suas vidas. Por isso, a maioria dos jogos de faz-de-conta ocorre a partir da aquisição de representação simbólica, impulsionada pela imitação. Geralmente são dos familiares os primeiros modelos de personagens interiorizados pela criança, pois exerce uma atração na qual está presente o afeto, que pode ser considerado um elemento facilitador desse processo.

Os jogos simbólicos ou de imitação ou de faz-de-conta fazem parte de um conjunto de jogos considerados fundamentais para o desenvolvimento psicossocial da criança (PIAGET, 1978; WALLON, 2007). Pode-se definir o jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo, mas também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros (DOS SANTOS, 2001). Cada jogo representa para a criança mais um momento de evolução mental. Essa abordagem de caráter interacionista será desenvolvida mais amplamente no tópico “jogo educativo”.

Na opinião de Chateau (1987), o jogo é para a criança um treinamento inconsciente para a vida adulta, ou seja, “[...] o vestibulo natural do trabalho” (p. 126). O jogo conduz a criança à vida séria, atuando como um projeto de vida que antecede a seriedade do trabalho, porém de forma lúdica. O jogo funciona para a criança como uma abstração das atividades do adulto, quando, por exemplo, “[...] Ela opera como o futuro aviador que se exercita primeiro numa situação simulada, antes de se arriscar a pilotar um avião real” (p. 23), ou quando brinca de cozinhar, “[...] uma conduta mais simples de que a da cozinha real, mas nessa conduta simples vai-se formando a futura cozinheira” (*Ibid.*). Para Chateau “Há jogos, como a comidinha, a marcenaria, o mecânico, que acabam em trabalhos reais” (p. 132). Em contrapartida Caillois (1990), de opinião mais cautelosa, da qual se compartilha nesse trabalho,

acredita que o jogo não é uma preparação para as atividades ocupacionais do adulto. O jogo apenas “[...] introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades” (p. 16), mas não deve ser considerado “[...] aprendizagem para o trabalho. Só aparentemente antecipa as actividades do adulto. O rapaz que brinca com o cavaleiro ou locomotiva não se prepara, de forma alguma, para vir a ser cavaleiro ou mecânico” (p. 16), pois sabe que o que está fazendo é apenas uma brincadeira, uma simulação, de um personagem ou situação, ao qual se criou algum significado.

Outra característica fundamental do jogo é que não é possível obter resultado prévio dele, já que depende muito da ação de cada jogador, mesmo porque não se joga sozinho, mas sempre com um companheiro ou adversário e, em alguns casos contra adversários imaginários e até mesmo obstáculos. Conforme Caillois (1990), “A dúvida acerca do resultado deve permanecer até ao fim. Quando, numa partida de cartas, o resultado já não oferece dúvida, não se joga mais [...]” (p. 27).

Uma das características que diferencia o jogo das demais atividades é que ele é realizado em um tempo-espaço determinado pelos jogadores. Portanto, possui um início e um fim. Nesse caso sua existência está diretamente ligada com o tempo, podendo qualquer jogador ter a liberdade de começar um jogo e de terminá-lo, quando achar necessário. A limitação no espaço é ainda mais visível do que a limitação no tempo. Pois, na visão de Huizinga (2007),

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo [...] têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras (p. 13).

É importante ressaltar que todo jogo é organizado por um conjunto de regras que define o que é permitido e o que não é. São as regras que contribuem na organização e andamento da atividade. Uma vez desrespeitadas, colocam todo o jogo em risco. Para Huizinga (2007) “[...] não há dúvida de que a desobediência às

regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça” (p. 14).

Não é somente o desrespeito às regras que pode sucumbir com o jogo, mas a plena submissão dos jogadores a elas provoca os mesmos riscos, pois limitam a criatividade e a liberdade, podendo até mesmo tornar previsíveis as ações dos participantes, acabando com uma das principais características do jogo, que é a espontaneidade. O aspecto negativo proporcionado pela regra é reforçado por Wallon (2007), quando diz que

[...] esse caráter gratuito da obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo; sua observância pode ter como efeito suprimir o jogo que elas foram feitas para alimentar; pois, embora seja verdade que sua significação procede da atividade da qual se tornam guias, elas também podem, inversamente, contribuir para lhe tirar o caráter de brincadeira (p. 64).

Piaget (1978) aponta duas maneiras de estabelecer as regras de um jogo. Uma alternativa é se apropriar das regras tradicionais, criadas e re-criadas por gerações passadas. Outra forma seria uma espécie de contrato momentâneo; os jogadores constroem – em consenso com os outros participantes – novas regras para vigorar durante o jogo, sendo que ao término as regras tradicionais voltam a ter valor.

Vale frisar que as regras construídas no interior do jogo possuem validade temporária, isto é, somente tem vigor enquanto houver jogo. Assim que esse termina as leis que vigoram na vida cotidiana voltam a prevalecer como guias das relações sociais. Mas, por que as regras são essenciais aos jogos? Elas podem contribuir no processo educativo de crianças e de adultos? Algumas dessas reflexões serão apresentadas no tópico “Jogo educativo”, do capítulo seguinte.

Mesmo com as críticas de Freire (2005) quanto à metodologia adotada por alguns autores referenciados acima, para compreender o fenômeno do jogo, em nada empobrece essas obras, impedindo-as de serem utilizadas. Por isso, tornam-se o principal apoio quando se pretende abordar outros aspectos específicos do jogo, como, por exemplo, a competição, que será abordada exaustivamente no tópico seguinte.

### 2.1.1 Tipologias dos Jogos

Devido à grande variedade de jogos existentes, os pesquisadores perceberam a necessidade de classificá-los em um pequeno número de categorias. Um deles foi Caillois (1990), construindo uma espécie de classificação com base nas qualidades exigidas e com as emoções provocadas pelo jogo. Sendo assim, este autor, chegou às seguintes categorias: *ilinx*, *alea*, *mimicry* e *agôn*<sup>32</sup>.

A categoria do *ilinx*<sup>33</sup> está relacionada aos jogos associados à busca da vertigem, do êxtase, da excitação, e do desequilíbrio momentâneo da consciência, através de momentos de pânico, desorientação e desordem (CAILLOIS, 1990).

Os jogos que provocam esses tipos de exaltações podem ser os associados aos movimentos de giro, cambalhotas, ou seja, piruetas e acrobacias de uma maneira geral. Por exemplo, as atividades ditas radicais, como no caso do rapel, do *bungee jumping*, do *rafting*. Jogos mais simples, de caráter infantil, podem igualmente provocar êxtase, como, cobra cega, brincar de balanço ou na gangorra, e rodar no carrossel.

A *alea*<sup>34</sup> se opõe ao *agôn*. Nega o trabalho, a paciência, a força, a inteligência, a habilidade. Elimina o treinamento e a regularidade. Enquanto a vitória no *agôn* é reivindicada à habilidade e à responsabilidade individual, na *alea* ela é entregue ao destino (CAILLOIS, 1990).

Na *alea*, o jogador está entregue tanto à sorte como ao azar, e por isso a ele não é atribuído o mérito do resultado. Nesse tipo de jogo, há entre os jogadores um equilíbrio de igualdades, por estarem ambos à disposição do acaso, como nos jogos de carta, bingo, roleta, loterias e dados (CAILLOIS, 1990).

---

<sup>32</sup> Apesar de optar pela categorização feita por Caillois (1990), a mesma sofreu aqui uma pequena alteração na ordem das categorias. Em sua obra, o autor opta por classificar o *agôn* como a primeira categoria, por esse, em teoria, estar presente a todo tipo de jogo, desde jogos atléticos até jogos intelectuais, pois a atitude do jogador é idêntica, isto é, o esforço repetitivo pela vitória sobre o rival. Mas por uma opção estrutural e, principalmente, de importância do trabalho, a categoria *agôn*, foi exaustivamente desenvolvida por último, uma vez que é fundamental na discussão dessa pesquisa.

<sup>33</sup> Segundo Caillois (1990) significa vertigem.

<sup>34</sup> De acordo com Caillois (1990) é o nome de um jogo de dados, mas pode se referir à sorte.

Na *mimicry*<sup>35</sup> qualquer jogo supõe a existência temporária de uma ilusão. Os jogadores assumem um personagem imaginário, que precisa ser interpretado com tanta dedicação a ponto dos espectadores acreditarem que é real. Esquecem, disfarçam, despojam-se temporariamente das suas personalidades para fingir outra (CAILLOIS, 1990).

A mímica e o disfarce são aspectos dos jogos que fazem parte do repertório de atividades das crianças. Como dito nos primeiros parágrafos desse capítulo, os jogos de imitação se tratam, sobretudo, de imitar o adulto. Os meninos simulam um soldado, um maquinista, um pirata, um jogador de futebol, e para tornar o jogo mais realista utiliza acessórios como armas de brinquedo, capacete, uniforme, etc. As meninas se fazem passar por mães, cozinheiras, professora, e da mesma maneira fazem uso de utensílios que criam maior realismo à simulação, como, panelas, roupas específicas, bonecas, etc.

A última categoria dos jogos, o *agôn*, terá um tratamento especial e seu estudo aprofundado, pois compete a um dos objetivos da presente pesquisa compreender mais amplamente este processo de interação social. Essa categoria está associada ao combate, à luta, ou seja, à competição. Os jogadores se confrontam em igualdade de oportunidade e de recursos, criadas artificialmente pelas regras pré-estabelecidas. Tal fato ocorre para que a vitória tenha valor fidedigno e que o triunfo do vencedor seja reconhecido incontestavelmente.

Caillois (1990) compreende a competição como

[...] uma rivalidade que se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, engenho, etc.), exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor, numa determinada categoria de proezas (p. 34).

---

<sup>35</sup> Por Caillois (1990) o termo está relacionado a mimetismo. Para Aristóteles (1999), a *mimesis* é a imitação da ação. Os imitadores imitam pessoas em movimentação. Cada imitação se compõe de diferenças, que varia de acordo com a coisa imitada. A imitação, quando feita por atores, torna-se um aspecto cênico, sendo o canto e as falas elementos essenciais à imitação (ARISTÓTELES, 1999). Ainda segundo o autor, “Ao homem é natural imitar desde a infância – e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos –, e todos os homens sentem prazer em imitar” (p. 40).



Conforme já foi dito por Huizinga (2007) e confirmado por Caillois (1990), a competição é jogo. Para o primeiro autor, “[...] não há razão alguma para recusar a qualquer tipo de competição o caráter de um jogo” (p. 88) e “[...] não há dúvida que toda luta submetida a regras, devido precisamente a essa limitação, apresenta as características formais de jogo mais intensa e enérgica, e ao mesmo tempo a mais óbvia e mais primitiva” (p. 101). Para o autor, fazer referência do termo jogo à guerra ou ao combate é um hábito tão antigo quanto à própria existência das duas palavras.

O lugar onde se trava o duelo possui todas as características do recinto de jogo; as armas têm que ser exatamente idênticas, tal como em alguns jogos; há um sinal para começar e outro para terminar, e o número de golpes ou de tiros é delimitado. E basta correr sangue para que a honra seja vingada e restaurada (HUIZINGA, 2007, p. 108).

A presença das regras na prática dos jogos, em especial do *agôn*, é extremamente importante para tentar criar, artificialmente, condições iguais entre os adversários, dando-lhes os mesmos direitos, deveres e recursos para o confronto, limitando e orientando suas ações. No período medieval, segundo Huizinga (2007), existiam torneios simulados que se realizavam com extrema seriedade, e alguns deles culminavam com a morte. Apesar disso, Caillois (1990) acha que o termo *agôn* só pode ser evocado quando a finalidade dos antagonistas<sup>36</sup> é mostrar a superioridade, sem causar um estrago sério no seu adversário. E Huizinga (2007) observa que quando um combate extrapola os limites da regra, ou melhor, quando não se respeitam as regras e os códigos de honra, deixa de ser um “jogo de guerra” e passa a ser barbárie. O mesmo acontece em um jogo competitivo, quando não há limitações por regras, nem respeito entre os adversários, pode-se tornar uma competição sem controle e desigual em relação aos recursos disponíveis às ações. Nestas circunstâncias, o *agôn* perde seu caráter lúdico e só pode ser considerado *agôn* novamente na medida em que os que dele participam aceitam suas limitações, respeitando, assim, a própria honra do jogo.

---

<sup>36</sup> Para Huizinga (2007) o elemento agonístico, somente poderá ser considerado, a partir do momento em que os indivíduos se considerem reciprocamente como antagonistas lutando por alguma coisa à que cada um pensa ter direito.

O jogador ao ser leal às regras do jogo e as respeitar com ética, praticando o chamado *fair play*<sup>37</sup>, pode *a priori* garantir uma disputa justa e igualitária, maneira a qual se considera correta a realização de uma competição. Nesse sentido, se beneficiar através da trapaça, ou seja, burlando as regras de um jogo, não praticando o *fair play*, é sempre uma atitude muito polêmica, causando revolta e contestação, não somente entre os participantes do jogo, mas também entre os expectadores, podendo em muitos casos colocar em discussão a legitimidade<sup>38</sup> de uma vitória.

Segundo Piaget (1978) quando os jogadores desrespeitam as regras do jogo há o risco de ser penalizado por tal atitude. Apesar de existir essa possibilidade, a trapaça está, quase sempre, presente nos jogos, sendo utilizada para obter recursos não permitidos pelas regras, na tentativa de se beneficiar com vantagens diante do adversário<sup>39</sup>. Entretanto, apesar de ser considerada uma atitude negativa, nem

---

<sup>37</sup> Segundo a FIFA, a expressão *fair play* em português significa “jogo limpo”. Joseph Blatter (acesso em 10 dez. 2009), presidente da FIFA, entende o *fair play* nos esportes, em especial no futebol, por uma valorização de uma prática esportiva com ética e um maior espírito esportivo tanto dentro como fora de campo.

<sup>38</sup> Segundo Piaget (1978) durante um jogo uma das necessidades da criança é de satisfazer seu desejo de se mostrar superior buscando a vitória diante de um adversário. No entanto, segundo o autor, essa satisfação só pode ser considerada legítima se for respeitado o próprio código do jogo, que insere a competição numa disciplina coletiva e numa moral da honra e do *fair play*.

<sup>39</sup> Foi publicada na revista *Veja* (*online*, acesso em 10 dez. 2009) uma matéria a qual se considera interessante para ilustrar as consequências da trapaça nos jogos (no sentido *lato* da palavra), mas antes é necessária uma breve contextualização do evento. O colunista Antônio Ribeiro escreveu uma matéria sobre a polêmica partida de futebol, de repescagem, entre França e Irlanda, na qual estava em disputa uma vaga para Copa do Mundo de 2010. No jogo de ida, realizado na Irlanda, os franceses derrotaram os donos da casa pelo placar mínimo (1 a 0, a favor dos franceses), precisando apenas de um empate para se classificar no jogo de volta, desta vez realizado na França. Nesse jogo, faltando 17 minutos para o término da partida, a França perdia o jogo por 1 a 0 (placar que levava a partida para a prorrogação), quando o jogador Thierry Henry trapaceou, afrontando as regras do jogo, ao conduzir a bola com as mãos de maneira escandalosa e, em seguida, a passou para seu companheiro Gallas, que fez o gol garantindo a participação da França na próxima Copa. Segundo Ribeiro (2009), uma pesquisa de opinião pública realizada pela empresa *OpinionWay* apontou que 8 em cada 10 franceses reprovaram o gesto irregular do jogador e acreditam que a seleção de seu país não merece disputar a Copa. As tentativas de Henry de justificar sua ação não foram bem aceitas, uma vez que alegou ter sido uma reação instintiva de seu corpo. Cantona, ex-atacante e ídolo francês, não lhe poupou críticas ao comentar que havia ficado chocado não com o toque de mão, mas por no fim do jogo este jogador (Henry) sentar-se a beira do gramado ao lado de Richard Dunne (jogador da Irlanda) para consolá-lo do efeito de sua trapaça. A ministra da Economia da França, Christine Lagarde, considerada recentemente pelo *Financial Times* “a mais eficiente da Europa”, saiu da sua habitual discrição: “Foi uma trapaça”. A empresa multinacional Gillette, da qual Henry é garoto-propaganda, teme os efeitos desastrosos para as vendas de seus produtos depois que o jogador trapaceou, assim como as outras duas empresas as quais o jogador tem sua imagem vinculada, no caso a *Pepsi* e a *Reebok*. A queda nas vendas será sentida, ao menos, na Irlanda, onde a população tem se mobilizado para boicotar todos os produtos que o jogador anuncia. O que vale ressaltar também na coluna de Ribeiro (2009) é a hipótese sustentada pelo autor: se Henry tivesse praticado o *fair play*, avisando ao árbitro que tocara com a mão na bola, reconhecendo a sua infração, provavelmente, hoje, o jogador teria se tornado a maior referência como ícone do “jogo

sempre a desonestidade é recriminada, principalmente por aqueles que se beneficiam dela, mas mesmo nesses casos há exceções. Isso quer dizer que em alguns momentos os trapaceiros podem se tornar “heróis”, tendo sua atitude valorizada positivamente por aqueles que consideram ter sido um ato de esperteza, proporcionando vantagens em seu favor e/ou em benefício de terceiros<sup>40</sup>.

A importância de se respeitar as regras do jogo é ressaltada na obra de Huizinga (2007), quando salienta que

Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade”. Porque, **apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo** (p. 14, grifo nosso).

No caso do *agôn*, quando os jogadores desrespeitam as regras, acabam por sucumbi-lo. Caillois (1990) afirma que “A corrupção do *agôn* começa exactamente quando nenhum árbitro ou arbitragem são reconhecidos (p. 68). Ainda segundo ele, “Sem regra, não há competições nem jogos de azar” (p. 96).

Anteriormente foi mencionado, conforme Huizinga (2007), a tese de que o jogo é mais antigo que a própria cultura, e que a civilização se fundou e se desenvolveu pelos pilares do jogo. Brougère (1998) apesar de não sustentar essa tese, reconhece a importância do jogo nas suas mais diversas relações com a sociedade. Brougère (1998), Caillois (1990) e, principalmente Huizinga (2007) contribuem com

---

limpo”, sendo sempre lembrado na medida em que aparecessem nos esportes casos de trapaça das regras constitutivas de cada modalidade e das regulativas a qualquer atividade, como, no caso do *fair play*. Teria se tornado, talvez, o mais novo herói francês da atualidade. No entanto, segundo Ribeiro, o que se vê atualmente é uma nação envergonhada moralmente, e a carreira de um grande atacante manchada pela trapaça, sendo alvo de ofensas, principalmente na *internet*.

<sup>40</sup> Pode-se mencionar aqui a trapaça de Diego Armando Maradona, na Copa do Mundo de 1986 no México, conhecida mundialmente como “a mão de Deus”. Na ocasião, o jogador utilizou a mão para fazer o gol contra a Inglaterra e após a partida disse a imprensa de todo o mundo que aquela tinha sido a mão de Deus, a qual deu à Argentina o direito de disputar as semi-finais contra a Bélgica, consagrando-se campeã mundial daquele ano. A trapaça de Maradona é considerada, segundo o *Survey* realizado pelo site *Yahoo* com fãs de futebol da Argentina, Brasil, México, Reino Unido, Alemanha, Itália, França, Espanha e Holanda, como o lance mais memorável de todos os tempos do futebol mundial. Lance reconhecido como sendo mágico, de uma malandragem incontestável de Maradona. Na Argentina, o jogador é o maior ídolo de todos os tempos, tendo até igreja em sua homenagem, cujo nome é sugestivo “Igreja Mão de Deus”. Enquanto a trapaça de Maradona é lembrada como um ato de esperteza, de brilhantismo, elevando a mão à condição divina, por outro lado, Henry tem sua mão associada “a mão do Diabo”.

vários exemplos da influência do jogo – principalmente o *agôn* – nas esferas religiosa, política, econômica e social. Esse último autor, por vezes, afirma que é através do jogo que “[...] a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo” (p. 53).

Alguns desses exemplos serão apresentados aqui como indícios no processo de aprendizado de hábitos, de costumes e de tradições, e também, na construção da identidade de alguns povos. Além disso, será possível observar como o significado e o papel fundantes do *agôn* se perderam com o passar dos tempos<sup>41</sup>. Enquanto nas sociedades antigas era um fenômeno social extremamente valorizado, visto como um fator de crescimento dessas civilizações, nos dias atuais, encontra-se marginalizado e desvalorizado no processo educativo. Importante ressaltar que a intenção não é percorrer toda a história de configuração do *agôn* – de sua valorização e afirmação no caminhar evolutivo das sociedades até a sua aparente desvalorização na sociedade contemporânea, mas mostrar que seus traços, um dia – foram valorizados positivamente.

Nas sociedades antigas, como, por exemplo, na Grécia, os jogos helênicos estavam relacionados com os chamados concursos, que por sua vez estavam associados à comemoração da morte de um herói. Essa comemoração realizada regularmente se encontrava fortemente marcada pela religião e tinha como objetivo renovar a energia vital da sociedade e ao mesmo tempo protegê-la. As principais provas disputadas em forma de jogos durante os concursos gregos eram as corridas de biga, arremesso de lança, torneios de poesia e teatro (BROUGÈRE, 2007). Segundo Huizinga (2007), “É certo que nos poucos séculos da história grega, em que a competição dominou a vida da sociedade, também presenciaram os grandes jogos sagrados que uniram toda a Hélade em Olímpia, no Istmo, em Delfos e em Neméia” (p. 82). Outras atividades da cultura grega estavam relacionadas com o jogo, principalmente o *agôn*, como, por exemplo, os concursos de beleza masculina, de canto, decifração de enigmas, de resistência ao sono ou à bebida (HUIZINGA, 2007).

---

<sup>41</sup> Essa dissertação permite perceber o contraste conceitual do termo competição utilizado nos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, ao apresentar um empobrecimento teórico desse elemento quando comparado com a fundamentação teórica da presente pesquisa, na qual se fez um grande esforço para fundamentar a competição, buscando compreendê-la de forma mais abrangente e em diferentes campos do conhecimento: Filosofia, Antropologia, Sociologia e Educação Física.

Os aristocratas gregos aproveitavam esses jogos em suas estratégias políticas para afirmarem seus poderes diante da sociedade. Utilizavam o tempo do ócio<sup>42</sup> para treinar para as provas e mostrarem todo seu potencial e, conseqüentemente, justificar seu prestígio e hegemonia (BROUGÈRE, 1998).

A carga simbólica desses jogos é bem expressiva, pois segundo Brougère (1998) “[...] é um elemento de estruturação da comunidade, de aproximação de suas partes heterogêneas, de construção da universalidade, sobretudo através dos concursos pan-helênicos” (p. 40).

Os Astecas tinham rituais que objetivavam a regeneração de sua sociedade, na qual o jogo se fazia presente como um dos momentos desse evento sagrado. Nos rituais de sacrifício, as vítimas (sempre crianças ou guerreiros) entregavam-se ao jogo e à dança, para que houvesse a regeneração da energia cósmica indispensável à sobrevivência da sociedade. Os jogos astecas possuíam uma função social para que a sociedade se expressasse culturalmente, desenvolvesse a linguagem e mantivesse uma relação regular e eficaz com a religião (BROUGÈRE, 1998).

Na cultura da China antiga, segundo Huizinga (2007), as competições tiveram grande influência civilizadora. As comunidades rurais celebravam festas, por meio de competições compostas por regras, durante as estações do ano, para favorecer a fertilidade do solo e o amadurecimento das colheitas.

A influência das competições no processo civilizador da China foi marcante a partir do momento em que as tribos e os clãs, até então isolados, ganhavam novos vizinhos com o surgimento de novos chefes e reinos regionais. Esses diferentes grupos continuaram desenvolvendo festivais e rituais que eram a principal expressão de sua vida cultural, porém os grupos se encaravam como rivais. Nesse período da China antiga surgiu uma hierarquia social a partir dessas competições, primeiro entre partes da tribo e depois entre tribos inteiras. O prestígio adquirido pelos guerreiros durante o decorrer dos festivais e rituais permitiu o início de um processo de feudalização que marcou o país durante séculos (HUIZINGA, 2007).

---

<sup>42</sup> Deve-se lembrar que na antiga Grécia a aristocracia não trabalhava, uma vez que isso era atividade para os escravos. Dessa forma, ocupava seu tempo com atividades de contemplação, erudição, ou com os jogos, conforme mencionado no texto.

Há uma aproximação das características do jogo (competição) e do direito entre as civilizações antigas e as civilizações atuais. Apesar de o direito ser dominado pela mais total seriedade, e por envolver interesses vitais, tanto do indivíduo como de toda uma sociedade, Huizinga (2007) acha possível ter um parentesco entre eles, pois a prática do direito é extremamente semelhante a uma competição, que por sua vez é jogo. Vale ressaltar também, conforme afirma o autor, que por mais séria que seja uma ação, como no caso da decisão jurídica, isso não a de ter qualidades lúdicas.

A civilização grega apresenta, também na esfera jurídica, semelhanças com as características do jogo. Huizinga (2007) afirma que, “Na Grécia, o litígio judiciário era considerado um *agôn*, uma competição de caráter sagrado submetida a regras fixas, na qual os dois adversários invocavam a decisão de um árbitro”. As regras que organizam os confrontos judiciários e, principalmente, o caráter agonístico são conservadas até hoje.

O ordenamento jurídico brasileiro, por exemplo, é composto basicamente por princípios gerais de direito e de regras. Estas normas foram criadas pelo legislador constitucional e infraconstitucional justamente para dirimir os conflitos existentes na esfera judicial. Com efeito, quando dois ou mais indivíduos se encontram em uma situação de contrariedade de pretensões, lançam mão da prestação da tutela jurisdicional oferecida pelo Estado, invocando um juiz para que este diga quem tem o direito. A partir daí, cria-se um litígio entre dois adversários, que juntamente com o árbitro compõem a relação triangular processual. Ao final, após autor e réu exporem seus argumentos, o magistrado aplicará as regras de direito para que seja possível a decretação da vitória de uma das partes (DJANIRA, 1991).

Na cultura esquimó o jogo parece estar mais próximo do direito. Quando há queixa de um contra outro, desafia-se para um concurso de tambor. Toda a comunidade esquimó se reúne em tom de festividade, mas com muita competição. Os dois adversários passam a se atacar um ao outro com canções insultuosas acompanhadas pelo som do tambor. Esses cantos ofensivos são acompanhados de agressões físicas como cabeçadas, cusparadas, sendo que o acusado tem a obrigação de suportar sem protestar. Por fim, são os espectadores que decidem quem é o vencedor (HUIZINGA, 2007).

É aqui da maior importância o fato de, entre as tribos que as praticam, estas competições desempenham um papel de decisões jurídicas. Não existe qualquer forma de jurisdição além dos concursos de tambor. Estes são os únicos meios de resolver as dissensões, e não existe qualquer outra maneira de influenciar a opinião pública (p. 97).

Tanto a cultura grega quanto a esquimó – assim como a romana e os *potlatch*<sup>43</sup>, apesar de não descritas aqui – apresentam no sistema jurídico muitas características do jogo, sendo o caráter agonístico a base dele. Nas descrições feitas sobre o direito nessas duas civilizações, foi possível perceber que funcionam como uma competição entre duas partes. Nesse “jogo jurídico” os advogados se confrontam, dominados por um intenso desejo de ganhar, e através de argumentos e contra-argumentos tentam provar sua superioridade e, por conseguinte, conquistar a vitória. Tal confronto acontece em um tempo-espaço determinado – como no tribunal dos dias de hoje – de maneira organizada, orientado por um sistema de regras previamente determinadas, que impõe limites aos “jogadores”.

Todo processo jurídico pressupõe a presença de um árbitro, como, por exemplo, um juiz ou os júris, que possuem autonomia para julgar o vencedor, e manter o controle de forma que ninguém se utilize de recursos ilícitos para alcançar a vitória e, conseqüentemente, corromper a competição do jogo jurídico. De acordo com Huizinga (2007), na Inglaterra, por exemplo, os juízes que ministravam a justiça saíam da vida comum, ou seja, afastavam-se do cotidiano no momento em que vestiam a toga e colocavam a peruca<sup>44</sup>, entravam na corte, local sagrado, separado do mundo vulgar, comparado a um recinto de jogo, onde as habituais diferenças de *status* social entre os jogadores (juiz, júri, público, autor e réu) eram temporariamente abolidas. Um fato curioso apontado por Huizinga (2007) sobre os

<sup>43</sup> A tradução ao pé da letra significa “nutrir”, “consumir”. Mas Mauss (2004) descreve o *potlatch* como sendo algo fundamental na vida das sociedades pesquisadas (índios norte-americanos, tribos e clãs da Melanésia e Polinésia), sendo, ao mesmo tempo, extremamente complexa, pois envolve uma multiplicidade de instituições: a religiosa, a econômica, a política e, principalmente a jurídica. Mauss (2004) considera o *potlatch* como um sistema de prestações e contraprestações que se estabelecem de forma voluntária, por meio das dádivas (ou presentes), extremamente obrigatórias nas relações sociais estabelecidas entre clãs, tribos, e principalmente entre os chefes dos clãs. No *potlatch* ou no sistema de prestações totais, há juridicamente falando, um contrato de caráter simbólico, instituído entre as partes envolvidas nas trocas. Tal contrato se resume na obrigação de dar, receber e retribuir as dádivas. A troca de presentes acontece nas lutas, casamentos, nas festas religiosas, no nascimento de uma criança e nos jogos.

<sup>44</sup> Huizinga (2007) acrescenta que, a vestimenta do juiz, ou seja, a toga e a peruca, não faziam parte da indumentária predominante na época. A função do traje oficial dos juízes tinha parentesco com a das máscaras, isto é, transformar quem as usa em outra pessoa.

processos jurídicos ingleses é que, entre os séculos XVII e XVIII, era comum o público fazer apostas sobre o resultado do julgamento, como se fosse um verdadeiro jogo de azar.

É preciso ressaltar que as decisões não percorrem somente os tribunais, as arenas e os palcos, isto é, não acontecem somente de maneira formalizada. Na correria do dia-a-dia freqüentemente nos deparamos com a necessidade de decidir “o que fazer”, “com quem fazer”, “quem vai ser o primeiro”. Por exemplo, um grupo de crianças que está em dúvida entre jogar futebol ou jogar vôlei; dois irmãos que disputam quem vai fazer um favor para a mãe; um grupo de crianças que decide quem vai ser o *boiador*<sup>45</sup> em um jogo; selecionar o apresentador de um trabalho escolar. Essas decisões são concretizadas, às vezes, através do jogo ou possuem características semelhantes às do jogo. As principais categorias do jogo utilizadas para as decisões são a *alea* e o *agôn*, já apresentadas por Caillois (1990). Sendo a primeira uma competição cujo resultado depende exclusivamente da sorte ou do azar (ou seja, do acaso), como por exemplo, as decisões pelo “par ou ímpar”, “adadonha” ou “pedra, papel e tesoura”. A segunda, uma competição geralmente decidida pela força física ou por habilidades específicas, como por exemplo, as decisões pelos jogos de valentia, como no caso do “braço de ferro”, salto à distância, o jogo de lançar pedras ou a tolerância por mais tempo a um sofrimento. Para Huizinga (2007) a decisão pode ser dada “[...] pela sorte, pela força física, pela destreza ou pela luta armada. Também pode haver competições de coragem e resistência, habilidade, conhecimentos, fanfarronice ou astúcia” (p. 119).

Segundo Huizinga (2007) “A surpreendente semelhança que caracteriza os costumes agonísticos em todas as culturas talvez tenha seu exemplo mais impressionante no domínio do próprio espírito humano, quer dizer, no do conhecimento e da sabedoria” (p. 119). Nas civilizações primitivas existiam competições de conhecimento sobre os rituais sagrados, seus nomes secretos e a origem do mundo.

Para o homem primitivo a capacidade física representava poder, mas o conhecimento era uma fonte de poder mágico, sendo que todo saber era um saber

---

<sup>45</sup> Na cultura capixaba se tem o costume, nos jogos e brincadeiras, de chamar de *boiador* a pessoa que está no pique (ou no pega).



sagrado (HUIZINGA, 2007). As competições da ordem do conhecimento eram rituais de enigmas que envolviam sacrifícios. As perguntas tinham caráter cosmogônico, isto é, conhecimento sobre a origem do mundo. A resolução dos enigmas era tão indispensável quanto o próprio sacrifício. Para algumas civilizações o objetivo desse ritual era garantir boas colheitas, como no caso dos *toradja*, que em suas festas a resolução de cada enigma representava para a comunidade gordas espigas de arroz (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga (2007), o enigma era um jogo sagrado, e se encontrava para além de toda distinção possível entre o jogo e a seriedade. Nas civilizações mais primitivas o jogo de enigmas era considerado um elemento ritualístico da mais alta importância, mas nem por isso deixava de ser jogo. Já nas civilizações mais evoluídas, esse tipo de jogo, apesar de sua seriedade, vai gradualmente sendo utilizado como uma forma de se divertir socialmente.

Na sociedade grega os jogos de enigmas<sup>46</sup> se configuravam como uma adivinhação importante nas relações sociais. Seus participantes gostavam de fazer perguntas às quais eram impossíveis dar uma resposta definitiva. Por exemplo: de onde vem o vento? O que surgiu primeiro o dia ou à noite? O que é maior a terra ou o mar? Tais questionamentos eram predominantemente de caráter cosmogônico e mitológico.

Segundo Orlick (1989), na cultura contemporânea as pessoas são sitiadas pela competição. Recompensam-se os vencedores e rejeitam-se os perdedores. Ensina-se desde cedo às crianças que mais importante não é amar o aprendizado, mas sim, a se esforçar para tirar boas notas e serem superiores às outras em tudo o que fazem.

Observa-se no campo da educação escolar algo parecido com os concursos de enigmas. Os professores ensinam os alunos a serem os melhores da sala, oferecem prêmios (notas) para os que respondem corretamente a suas perguntas. Dividem a turma em pequenos grupos e promovem gincanas culturais de conhecimentos gerais ou de conhecimentos específicos sobre determinada matéria, premiando o grupo vencedor.

---

<sup>46</sup> Os concursos de enigmas ou jogos de enigmas estão ligados às discussões filosóficas e teológicas. Além disso, segundo Huizinga (2007), a civilização grega da época mais tardia tinha consciência das relações entre o jogo dos enigmas e as origens da filosofia.

Os concursos públicos funcionam com a mesma lógica dos jogos de enigmas, pois, são competições que testam os conhecimentos gerais e os específicos de determinado cargo profissional em disputa. O candidato que apresenta os saberes necessários à função do cargo se torna o vencedor. Esse é premiado com um vínculo empregatício estável, um bom salário, férias e benefícios adicionais como, plano de saúde médico e odontológico, vale-refeição e participação nos lucros da empresa.

Além disso, mesmo após passar em um concurso, a competição prossegue no ambiente de trabalho, ou seja, o jogo do conhecimento continua. Desta vez os juízes são o patrão ou o gerente, que avaliam o desempenho dos funcionários, os quais competem entre si, para concorrerem a um reajuste salarial, a uma remuneração variável, ou a tão almejada promoção a um cargo ocupacional.

As relações, brevemente descritas aqui, entre jogo e direito, jogo e guerra, jogo e conhecimento, podem revelar na atividade do jogo um poder educativo e condicionante de hábitos e costumes. Pode-se dizer que as sociedades mais antigas possuíam uma relação de interdependência de sua cultura com o elemento lúdico do jogo, sendo suas organizações sociais e muitas de suas atividades influenciadas por ele. Talvez as sociedades não tenham surgido do jogo como sugere Huizinga (2007), mas é inegável que esse tenha contribuído na constituição e evolução de algumas nações.

Segundo Caillois (1990), os jogos mais freqüentemente praticados podem manifestar as tendências, os gostos e, por igual, educar e treinar os indivíduos para esses mesmos hábitos e costumes. De modo que, um jogo predominante entre as atividades de um povo pode servir para definir alguns de seus traços morais ou intelectuais e, simultaneamente, acentuar os perfis daqueles que se dedicam a essa atividade. Na opinião de Caillois (1990) “Não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial” (p. 102).

O jogo é uma das atividades em que se estabelecem relações sociais, disso não há dúvida. No estudo realizado por Marcel Mauss, o “Ensaio sobre a Dádiva”, o autor

entende que as trocas (em forma de dádivas<sup>47</sup>) são o eixo central de todas as manifestações sociais estabelecidas entre os seres humanos. Tais trocas, nas sociedades primitivas pesquisadas, ocupam espaço importantíssimo nas relações sociais, estando presentes nos diversos contextos da vida humana, como, o econômico, o religioso, o político e o jurídico.

O jogo, na maioria dos casos, pressupõe o envolvimento de duas ou mais pessoas<sup>48</sup>; portanto, pode-se afirmar que nele são estabelecidas relações de troca entre os envolvidos. Para compreender melhor as implicações estabelecidas entre o jogo e as demais relações sociais, pode-se nortear a discussão partindo de algumas questões produzidas a partir das categorias apresentadas por Mauss, e sobre as quais ainda será esclarecido ao longo do texto. Dessa forma, pode-se questionar: o que se entende por trocas (*dádivas*) no âmbito do jogo? O que elas representam para os jogadores? O jogo pode ser considerado um *fato social total*, ou seja, há um contrato, mesmo que simbólico, que obrigue os jogadores a dar, a receber e a retribuir as *dádivas*?

As trocas entre os jogadores trazem a forma de um presente oferecido aparentemente com generosidade, mas que há, no fundo, obrigação e interesse. O jogo é um fato social total ou um fenômeno social total, em que as trocas acontecem dentro de uma totalidade<sup>49</sup>, isto é, de instituições que se estendem aos domínios econômico, religioso, político, jurídico, moral e mitológico. Por isso, as relações entre

---

<sup>47</sup> Marcel Mauss definia dádiva de modo amplo. Incluiu nessa definição não só os presentes (colares, pedras preciosas, grandes quantidades comida, etc.), mas também as festas, comunhões, heranças, esmolas, impostos e dotes para casamento. As dádivas faziam parte de um grande sistema social de trocas, que consistia em dar e receber, denominado de prestações “totais” e agonísticas.

<sup>48</sup> Sabe-se que existem jogos que são realizados individualmente. Nesse tipo de jogo, predominantemente praticado por crianças, não há participação de uma pessoa física, mas no imaginário da criança existem participantes (adversários) invisíveis criados por ela. Pois, de acordo com Caillois (1990), “[...] deixaríamos rapidamente de nos divertir, se acaso não houvesse nem concorrentes nem espectadores, por imaginários que fossem. Nestes variados exercícios surge um elemento de rivalidade já que cada um tenta ofuscar os seus rivais, talvez invisíveis ou ausentes, realizando inéditas proezas, aumentando a dificuldade, estabelecendo recordes precários de tempo, velocidade [...] alcançando a glória, mesmo que só para si, por uma qualquer proeza difícil de igualar” (p.59).

<sup>49</sup> Para Mauss (2004) o *potlatch* é um fenômeno considerado total, pois: “[...] é religioso, mitológico e xamanístico, pois os chefes que nele se envolvem representam, encarnam os antepassados e os deuses, dos quais portam o nome, cujas danças eles efetuam e cujos espíritos os possuem. Ele é econômico, e convém avaliar o valor, a importância, as razões e os efeitos dessas transações, enormes mesmo quando calculadas em valores europeus atuais. O *potlatch* é também um fenômeno de morfologia social: a reunião das tribos, dos clãs e das famílias, e até mesmo das nações, produz um nervosismo e uma excitação notáveis: os grupos confraternizam e no entanto permanecem estranhos; comunicam-se e opõem-se num gigantesco comércio e num torneio constante” (p. 242).

o jogo e as dádivas não foram feitas de forma fragmentada, mas sim, de maneira global, sem mencionar e identificar cada uma das instituições envolvidas nas trocas.

Conforme destaca Mauss (2004), os fenômenos sociais acontecem por um sistema de trocas e de contratos sob a forma de presentes, teoricamente voluntários, mas na verdade oferecidos e retribuídos de forma obrigatória.

*A priori*, todo jogo pode ter implicitamente entre os participantes um contrato social estabelecido, pois, ao participar de um jogo, a criança participa ao mesmo tempo de um grupo social, o grupo do jogo. Todo grupo de indivíduos deve ter um contrato social que o organiza, esclarecendo as regras, as condutas permitidas e as que não são permitidas, os direitos e os deveres de cada integrante que, por conseguinte, acabam por nortear os comportamentos dos jogadores. Chateau (1987) reforça que, “Aceitando participar do grupo de jogo, a criança aceita um certo código lúdico, como por um contrato social implícito” (p. 125). Quem joga se compromete, jura respeitar as regras do jogo. Para o referido autor, “O jogo é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras” (*Ibid.*). O jogador pensará duas vezes antes de desrespeitar um contrato concebido e assinado juntamente com os companheiros do jogo, pois ao jurar fidelidade a ele, deu sua palavra de honra aos demais participantes.

Na tentativa de encontrar âncora para a discussão, acima iniciada, na obra de Mauss, o autor diz que a responsabilidade de oferecer ou retribuir uma boa dádiva é de responsabilidade de todo o clã (no caso do jogo, o grupo social do qual o jogador pertence), mas também e, principalmente, da parte do chefe que assume um caráter agonístico especial, a fim de manter-se na hierarquia que ulteriormente beneficiará todo o clã. O *potlatch* entre os chefes é extremamente agonístico, pois a honra e o prestígio diante dos outros chefes estão em jogo. Para manter-se no poder deve retribuir as dádivas à altura das recebidas anteriormente. Mauss (2004) acrescenta que em alguns casos não se trata de dar e de retribuir as dádivas, mas de destruí-las, a fim de nem mesmo querer dar a impressão de desejar ser retribuído. O autor reforça que, em certos *potlatch* devem-se gastar tudo o que se tem e nada conservar, para mostrar ao chefe rival que não lhe faz falta. É uma disputa de poder entre o mais rico e também o mais loucamente esbanjador, sendo que, a única

maneira de provar sua fortuna é gastando-a, distribuindo-a, humilhando com ela os outros.

Resguardando-se algumas particularidades do *potlatch*, como o embate direto dos chefes, é possível observar, principalmente nos jogos coletivos, semelhanças entre esses dois eventos, mas há uma em especial que merece maior destaque por estar diretamente ligada ao objetivo desse trabalho. Trata-se da competição. Tanto nos jogos quanto no *potlatch* o caráter agonístico aparece fortemente marcado. Juntamente com ele está o interesse de mostrar publicamente sua superioridade diante do rival, ou seja, o poder. É verdade que no *potlatch* a superioridade é demonstrada através da quantidade e da qualidade das dádivas oferecidas ou retribuídas. Já no jogo, o poder e a autoridade são mostrados através das qualidades intelectuais, morais, e principalmente das capacidades físicas de cada jogador. O triunfo no jogo ou no *potlatch* elevam o moral dos membros de ambos os grupos sociais (grupo de jogo e clã, respectivamente), principalmente dos chefes dos clãs e daqueles que se destacam nos jogos (sempre há um destaque individual, no caso do *potlatch* é o chefe; já no jogo, vai depender do nível de exigência do mesmo).

O momento que antecede a troca, tanto no jogo como no *potlatch*, é permeada de interesses, não pela vitória (ainda), mas pela escolha do parceiro, que é de suma importância para as trocas das dádivas. Segundo Mauss (2004) a importância das dádivas é tanta que a busca pelo melhor parceiro é acirrada. Para escolher é preciso seduzi-lo, fazer com que fique deslumbrado com o seu potencial tanto de dar como de retribuir.

No jogo podem ser feitas duas interpretações distintas em relação à escolha dos parceiros. Na primeira, escolhe-se o parceiro-adversário; é o membro da equipe rival que antes mesmo de ser adversário pode ser considerado um parceiro do jogo, pois somente com a participação dele é possível estabelecer uma relação de troca com o rival. Busca-se, então, um parceiro-adversário que possa disputar (ou fazer trocas) com o oponente no mesmo nível, pois jogador algum competiria sabendo que o seu rival não tem condições de vencê-lo. Ademais, para que uma vitória seja considerada fidedigna se faz necessário que os adversários se equiparem, a fim de

que ambos tenham condições iguais de ganhar, não permitindo privilégios, recursos diferenciados e o desrespeito às regras do jogo.

A segunda interpretação que pode ser estabelecida é àquela referente à escolha dos parceiros do mesmo grupo, isto é, os companheiros de equipe. Ao iniciar um jogo coletivo, formam-se as equipes. Para construir uma equipe competitiva, que possa ter condições iguais de vencer a equipe adversária, faz-se necessário buscar os melhores parceiros, os quais poderão estabelecer trocas de *dádivas*<sup>50</sup> tanto com os companheiros-adversários quanto com os parceiros de equipe, a fim de contribuir coletivamente, para o alcance dos objetivos propostos em conjunto pela equipe.

De acordo com o que já foi dito nesse texto, no jogo é firmado um contrato informal que o jogador deve respeitar. No contrato estão contidas as regras, as condutas e os objetivos do jogo, construído em consenso por seus participantes. Os jogadores, ao se basearem nessas normas contratuais (simbólicas, é verdade), terão seus comportamentos orientados, pois um dos papéis da regra é orientar as ações do jogador. Este ao violar a regra, está descumprindo um contrato com os demais colegas de grupo, que para muitos representa uma penalidade e ao mesmo tempo põe em risco a continuidade do jogo, o que representaria o maior de todos os castigos, especialmente para as crianças.

Ainda em relação às regras do jogo, Chateau (1987), com uma visão romantizada, acredita que a criança pode ser educada pelas regras, pois amam e seguem fielmente as normas. Para o autor, o “[...] ensinamento dos jogos reside na existência na criança de um amor à regra, à ordem, à disciplina [...] a criança recita as fórmulas das regras tradicionais, veja-se com que facilidade ela obedece aos grandes e ao mentor” (p. 132). Já Piaget (1978) acredita que a regra existente no jogo é fundamental no desenvolvimento social e moral da criança, pois insere a criança na vida em sociedade. A regra é, portanto, o produto característico do ser socializado, marcando especialmente na criança, sua entrada na vida social. No

---

<sup>50</sup> A dádiva não deve ser necessariamente algo material, mas sim, de valor simbólico, que tenha representação moral para o companheiro. Por exemplo, ser solidário e cooperativo, mostrar-se competitivo e aguerrido, saber o momento certo de elogiar e consolar, mostrar-se afetivo, oferecer ou retribuir um passe, um gol, um abraço. Em contrapartida o companheiro ou o grupo deve aceitar receber e se comprometer a retribuir da melhor maneira possível.

entanto, na opinião do autor, a educação moral não se dá por um amor às regras, mas sim, por um respeito para com aqueles que às impõe<sup>51</sup> na estrutura do jogo.

De acordo com Piaget (1996), o respeito é o sentimento considerado essencial à aquisição de valores morais. Para ele existem duas formas de distinguir o respeito. Há o respeito denominado *unilateral*, o qual implica uma relação de desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Neste caso, a relação é chamada de *relação de coação*, pois há inevitavelmente uma coação daquele considerado superior sobre o inferior. Acredita-se que essa relação é a primeira experiência de respeito da criança, gerando o sentimento de dever, ou seja, de que precisa obedecer às regras dos mais velhos e as assimilar como se fossem obrigações, sem contestá-las<sup>52</sup>.

Em contrapartida, existe o respeito *mútuo*, no qual os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. A relação entre os envolvidos não é de coação, muito pelo contrário, caracteriza-se por ser de cooperação. Neste caso, as regras dos jogos são construídas pelo consentimento de todos os envolvidos, fato considerado por Piaget (1996) fundamental para que as crianças entendam o significado e a aplicação das normas<sup>53</sup>.

Levando em consideração especialmente a relação de coação descrita acima, por ser ela, segundo Piaget (1978), a primeira entre a criança e o adulto (educador, pais, treinador, etc.), parece possível, nesse sentido, considerar uma submissão às regras do jogo, quando e na medida em que, há na criança um sentimento de obediência (“cega”) a elas. Algo que permite levantar argumentos de que essa dependência às regras pode, por que não, romper com uma das principais características do jogo, a incerteza, a expectativa<sup>54</sup>. A preocupação da criança em obedecer às normas colocadas pelos mais velhos pode resultar em uma restrição às ações, podendo-a

---

<sup>51</sup> Segundo Piaget (1978), inicialmente as regras são impostas pelos adultos às crianças, pois estas ainda não possuem autonomia suficiente para criar, juntamente com outras crianças, suas próprias regras no jogo.

<sup>52</sup> Segundo Piaget (1996), a violação das regras dos mais velhos resulta em sanção para as crianças: dor, censura, etc.

<sup>53</sup> A violação das regras, nesse caso, segundo Piaget (1978), resulta em uma suspensão temporária dos laços de solidariedade.

<sup>54</sup> Uma das grandes excitações provocadas pelo jogo é a incerteza, ou seja, a expectativa da ação do outro. À medida que certos comportamentos não são permitidos por uma obediência às regras do jogo, os conteúdos de sentido das ações se tornam limitados e, ao mesmo tempo, previsíveis.

de determinados comportamentos que, em um jogo específico não é permitido, ou seja, priva-a de determinadas trocas sociais.

Assim como no *potlatch* existe um sistema jurídico que regulamenta as relações sociais, em alguns jogos também não é permitido qualquer relação social, isto é, que seja trocada qualquer dádiva, é preciso que essa tenha valor espiritual e moral, que possua algum significado para o parceiro ou para o grupo. Da mesma forma, ao retribuir a dádiva recebida, o parceiro não irá presentear seu companheiro com algo sem valor representativo, devendo então, no caso do jogo, presentear com comportamentos e ações que venham a favorecer o coletivo.

Tanto na vida como especificamente no jogo, as relações sociais (as trocas) assumem uma determinada característica. No *potlatch* há o predomínio das trocas de tipo agonísticas. No entanto, Maurício Abdalla, em seu estudo intitulado “O princípio da cooperação”, faz uma análise das formas de relacionamento existentes entre homem-natureza e homem-homem. Abdalla (2004) entende que as trocas sociais se caracterizam por dois tipos: troca competitiva e troca complementar. Para o autor, a primeira é caracterizada como sendo de caráter não solidário, mas sim, interesseira e individualista, cujo fim não é a satisfação dos dois pólos envolvidos nela, mas a obtenção de vantagens para um dos lados. Já na troca complementar o “[...] objetivo é suprir a necessidade de cada pólo com aquilo que lhe falta a partir da cooperação do outro. Nesse caso não existe tensão, pois os pólos convergem em um mesmo objetivo” (p. 61). Essa troca, completa Abdalla, “[...] ao invés de conceber o ser humano como indivíduo concorrente, com o qual precisam competir, os indivíduos veriam na presença do outro uma complementaridade. O outro é aquele que compõe um todo comigo” (p. 122).

Em um jogo pode-se encontrar os dois tipos de trocas, porém com a predominância de um deles, pois dificilmente as trocas estarão em equilíbrio. Na competição, apesar de, em sua essência, se resumir na busca pela vitória e de reconhecer a superioridade de um adversário, não está descartada nesse tipo de jogo a possibilidade de haver trocas complementares. Mesmo em um jogo em que dois jogadores são considerados adversários, e no qual se confrontam, há uma troca complementar simples de ser identificada: sem o adversário não é possível ter jogo, ou melhor, não é possível ter competição. Pode parecer ironia, mas, há aqui



uma ambigüidade, pois apesar de serem rivais, um necessita do outro. É preciso, segundo Caillois (1990), que se aceitem como adversários (princípio básico do *agôn*), passem confiança e respeito um para o outro, para que o confronto possa ser realizado. Afinal de contas, como mencionado anteriormente, o jogo pressupõe a participação de duas ou mais pessoas.

Em jogo coletivo, com o envolvimento de dois grandes grupos que se confrontam, as trocas seguem a mesma lógica. Há tanto trocas competitivas como trocas complementárias entre os grupos rivais, sendo o objetivo dessa última o mesmo descrito no parágrafo anterior, ou seja, o de proporcionar ao adversário confiança e respeito. No entanto, entre os membros do mesmo grupo pode haver alternância de trocas. A troca complementar tem como propósito o sentido de complementaridade, em que as dádivas de cada membro são oferecidas/retribuídas para benefício do grupo, assim como funciona no *potlatch*, onde a dádiva oferecida/retribuída pelo chefe em uma disputa, beneficiaria o clã como um todo. Mas nada impede que neste jogo coletivo os membros de um mesmo grupo façam trocas competitivas, considerando que cada um pode ter interesses próprios, que não se assemelham aos do grupo.

Pela tradição do Jogo Cooperativo, há uma tentativa de que as trocas realizadas nessa atividade tenham características, predominantemente, ou até mesmo plenamente complementárias, algo que talvez não seja possível<sup>55</sup>. Os contratos estabelecidos em um Jogo Cooperativo, não parecem se diferenciar de um jogo para outro, ou seja, seguem praticamente os mesmos contratos, visando os mesmos objetivos, comportamentos e hábitos, todos de caráter cooperativos. Espera-se como em qualquer outro jogo, que os jogadores respeitem o contrato (as regras), e que suas ações sejam complementárias em sua plenitude. As trocas competitivas parecem não caber nesse tipo de jogo, pelo menos em teoria, pois o contrato simbólico não abre espaço para trocas interesseiras.

---

<sup>55</sup> A partir das idéias de Weber (1991), as quais se verão mais adiante, será possível notar que o conteúdo de sentido das relações sociais não é durável, ou seja, é instável, dinâmico, portanto sustentar a hipótese de que durante todo um jogo uma criança irá se comportar de uma única maneira, realizando apenas trocas complementárias, parece um tanto quanto irreal, pois se sabe que as ações mudam constantemente conforme cada situação relacional, que também se encontra em contínua transformação.

O contrato estabelecido em um Jogo Cooperativo, segundo sua tradição teórica, pré-estabelece e favorece ações e comportamentos que atendem à ordem ou à lógica da complementaridade, da cooperação e da solidariedade. No entanto, esse ponto de vista predominante permite levantar uma importante questão que pode ser considerada central para se refletir sobre a abordagem pedagógica dos Jogos Cooperativos: levando em consideração o que foi dito no início desse parágrafo, e também considerando a teoria de Chateau (1987), referente ao papel da regra no jogo, fica a dúvida se os Jogos Cooperativos dariam conta de construir o sentimento<sup>56</sup> de complementaridade e solidariedade nas trocas estabelecidas nesses jogos. Será possível que o presentear nesses jogos não seja forçado, isto é, deixa de ser uma ação espontânea, em função da presença das regras, se configurando, portanto, apenas como uma formalidade imposta pelo contrato do jogo?<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Mauss (2004) ressalta que, em alguns casos, as trocas estabelecidas em um fenômeno social não possuem finalidade comercial, ou seja, não há caráter interesseiro. Ela é antes de tudo moral, “[...] seu objeto é produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas envolvidas, e, se a operação não tivesse esse efeito, faltaria tudo...” (BROWN *apud* MAUSS, p. 211). Nesse sentido, as trocas de tipo complementárias estabelecidas num Jogo Cooperativo, não poderiam, por exemplo, estar associadas à submissão das regras do jogo? Configurando-se assim como uma mera repetição, sem significado e sentido para os jogadores que as constroem.

<sup>57</sup> A pergunta em questão surgiu durante o mestrado, na disciplina “Concepções e conceitos de cultura”, sob a responsabilidade do professor Dr. José Luiz dos Anjos. A pergunta foi lançada em primeira mão para a turma do mestrado, em uma apresentação de trabalho em que foi feita aproximação da obra de Marcel Mauss, o “Ensaio sobre a Dádiva”, e a teoria dos Jogos Cooperativos.

## 3 CAPÍTULO II

### 3.1 OS JOGOS COOPERATIVOS

Houve a menção antes nesse trabalho, quanto ao caráter das aulas de educação física, e de como as mesmas têm priorizado as atividades como jogos, esportes e brincadeiras, atividades quase sempre vinculados à competição. Em seu artigo publicado na Revista Movimento, Cesar Barbieri (1999), chama a atenção para o contexto em que essas atividades têm sido realizadas,

[...] onde o individualismo, a rivalidade, o antagonismo, a tensão, a contração, a clausura, a pressão psicológica dão o tom e a forma do cenário e das relações entre os participantes. Não raras vezes tais variáveis chegam a exercer enorme influência até mesmo entre os participantes de uma mesma equipe, gerando, quase sempre, a desunião entre seus integrantes, os quais, em sua maioria, num breve tempo começam a perceber o seu companheiro de equipe como seu primeiro, e mais próximo, adversário (p.25).

Em função dessa preocupação com a competição exacerbada presente nas relações sociais que, por sua vez tem afastado os atores sociais, dificultando um convívio harmônico, surge a proposta sistematizada dos Jogos Cooperativos, como “[...] uma das mais adequadas para o desenvolvimento da cooperação e a superação desse processo de esportivização e do mito da competição” (CORREIA, 2006, p. 25).

Mas, os Jogos Cooperativos não surgiram recentemente, muito pelo contrário, são uma manifestação cultural que acompanham as civilizações primitivas há milhares de anos. Na introdução deste trabalho, comentou-se parcialmente que o pesquisador Orlick (1989) encontrou indícios de tribos e clãs que se organizaram e sobreviveram graças às atividades cooperativas expressas na caça, na pesca, na agricultura, na segurança e na criação das crianças, tendo muitas dessas atividades características semelhantes às dos jogos.

De acordo com Orlick, a organização social dos *inuit*<sup>58</sup> era baseada no conceito de família ampliada, que proporcionava mais segurança aos membros da comunidade, uma vez que os “Os padrões disseminados de reciprocidade e partilha de alimentos eram evidentes”, e os “Esforços cooperativos eram geralmente necessários para assegurar o sucesso de uma caçada” (1989, p. 34). Um caçador bem sucedido não se aproveitava da situação momentânea para vender a caça, muito pelo contrário, reconhecia que tivera sorte na caçada e que o melhor a ser feito era partilhar o excedente com aqueles que não haviam obtido mesmo êxito que ele, pois no futuro poderia não ter a mesma sorte. Desconheciam o conceito de propriedade privada, pois, para os *inuit*, “As pessoas pertenciam à terra, e não a terra às pessoas” (*Ibid.*).

Segundo Orlick (1989) “Os padrões de partilha eram refletidos e fortalecidos nas brincadeiras e jogos dos *inuit*” (p.35). Era através dessas atividades que as crianças esquimós aprendiam os mesmos padrões comportamentais observados nas atividades do adulto. O mesmo autor diz que, “Quando participamos de determinado jogo, fazemos parte de uma minissociedade, que pode nos formar em direções variadas” (p. 107). E reforça que, “[...] é principalmente por meio da atividade física que uma criança aprende como o mundo funciona e como ela deve funcionar dentro desse mundo” (p.108). Isto é, as crianças esquimós aprendiam os hábitos e costumes idealizados pela comunidade *inuit* de uma maneira prazerosa, voluntária e espontânea.

Os momentos de lazer dos *inuit* refletem o modelo de organização da tribo e o ideal pretendido para a educação das crianças. “A brincadeira era espontânea, criativa e alegre. As crianças sorriam quase continuamente, riam e gargalhavam” (ORLICK, 1989, p. 36). Enquanto as crianças brincavam, podiam-se observar contatos afetuosos entre elas, e sempre uma delas estava disposta a ajudar as crianças mais novas (ORLICK, 1989).

Durante suas viagens ao Ártico canadense para visitar os povos nativos esquimós, Orlick (1989) pôde observar comportamentos e hábitos cooperativos acontecendo de forma espontânea e voluntária. O autor chama a atenção para uma ocasião em que recebeu visitas de crianças *inuit*. Nesse dia, Orlick tinha em mãos um caderno de colorir e alguns lápis de cor. O pesquisador ficou impressionado como as

---

<sup>58</sup> Esquimós do Ártico canadense.

crianças usavam o material: “Elas decidiam quem coloriria as figuras ou parte delas e continuamente trocavam os lápis sem problemas e quase sem falar. Isso era definitivamente um ato de cooperação, que incluía ficar por sobre os ombros uns dos outros à mesa” (1989, p. 36).

O autor acrescenta que observou outras brincadeiras e jogos vivenciados pelas crianças esquimós, que eram orientadas pelo ideal de partilha e cooperação. Ajudavam-se uma às outras a subir em barras, empurravam-se nos balanços, partilhavam brinquedos e simulavam lutas de modo afetuosos. Andavam constantemente de mãos dadas ou com os braços sobre os ombros de outras crianças.

A comunidade dos *arapesh*, na Nova Guiné, era baseada na cooperação e no ideal do bem-estar social, tendo como grande preocupação suprir as necessidades dos outros membros. Isto é, “Todos se dedicam a um ideal não-material comum” (ORLICK, 1989, p. 169). Na cultura cooperativa dessa tribo as crianças vêem os adultos como pessoas bondosas e carinhosas. Aprendem a não machucar os outros, e que brigas não são permitidas. Além disso, esses povos têm como filosofia de vida serem sempre hospitaleiros, gentis e compreensivos.

Os jogos das crianças são simples e não-competitivos. Num deles, as crianças se agachavam, seguravam a cintura da criança da frente e fingiam ser uma grande cobra. Em outro jogo, as crianças colocavam um colega no ombro representando uma palmeira e a carregava (ORLICK, 1989). Provavelmente, tal jogo pode estar associado com as atividades de subsistência realizadas pelos homens adultos da tribo. Como a criança não pode realizar esse tipo de atividade, mas tem muita vontade de ser um adulto e fazer tudo que esse faz, ela, por meio do jogo, supre essa necessidade, imitando-os.

O *taketak*, jogo praticado pelos *tangu*, da Nova Guiné, exemplifica a pouco ou a nenhuma importância atribuída à vitória. Os *tangu* valorizavam o companheirismo e a equivalência moral, que eram também refletidas na partilha de alimentos entre os membros da tribo. Nesse jogo, os jogadores de cada equipe buscavam atingir o maior número de estacas com os seus “chapéus”. Sendo que, quando, se

aproximavam do fim, os jogadores empatavam o jogo ou reconheciam a paridade entre as equipes, para assim, não terem vencedores (ORLICK, 1989).

Tanto os *tasadays* da África, como os índios *zuni* norte-americanos, viviam de forma harmoniosa, sem cobiça, sem egoísmo. Conforme Orlick (1989) partilham das tarefas, colhendo frutas, caçando, “[...] caracterizam-se pelo mínimo de destrutividade e o máximo de cooperação e partilha de seus bens” (p. 17). Sendo que, “Os indivíduos agressivos, competitivos e não-cooperativos são considerados anormais” (p.19). Portanto, havia pouca ação competitiva nessas duas comunidades, sendo o trabalho essencialmente cooperativo e o acúmulo de bens desconhecido.

Outros povos, como os aborígenes australianos, tinham em seus jogos o propósito de uma atividade prazerosa, de interação e participação máxima entre os jogadores, em que a vitória era de importância quase que insignificante. Jogavam-se em benefício do grupo e as intenções egoístas eram consideradas antiéticas (ORLICK, 1989).

Na cultura aborígene, as atividades de lazer (termo utilizado pelo autor), por exemplo, os jogos, o desenho na areia e a narração de histórias, desempenhavam um importante papel na transmissão da cultura local, que era orientada pelo ideal da cordialidade, da partilha, da estreita relação com os parentes, da solidariedade e da paz. Orlick (1989) ressalta que trabalhos acadêmicos já realizados sobre essas tribos destacam que “[...] a cooperação e o amor dos adultos pelas crianças se repetem freqüentemente” (p. 170).

As observações sobre as civilizações primitivas que sobreviveram – muito por possuírem a estrutura social, as atividades de subsistência e até mesmo as atividades de lazer (expressão utilizada por Orlick), baseadas no princípio cooperativo – ao longo do tempo parecem ter despertado a curiosidade de pesquisadores como Deutsch, Lentz e o próprio Orlick, que empreenderam os primeiros estudos experimentais com os Jogos Cooperativos de forma sistematizada, a partir de 1950. As pesquisas pioneiras sobre o Jogo Cooperativo, já foram descritas na introdução, justificando assim a escolha de não repeti-las nesse capítulo.

Outras pesquisas, igualmente interessantes, mostraram resultados semelhantes como às de Deutsch e Orlick, ambas citadas na introdução. Um estudo realizado em 1972 por Nelson e Kagan (*apud* Orlick, 1989) com crianças de dez anos, entre elas mexicanas e norte-americanas, na cidade de Los Angeles, mostrou disparidade cooperativa entre as nacionalidades. As crianças norte-americanas, em um determinado jogo, tinham a opção de beneficiar seus companheiros em dado momento da atividade, mas optavam por não beneficiá-los mesmo quando também não podiam beneficiar a si mesmos. Já as crianças mexicanas faziam o oposto, preferindo beneficiar o companheiro quando não era possível favorecer a si próprio.

Em outra experiência, mas com crianças menores, o professor emprestava um brinquedo a uma delas e, em seguida, permitia às outras crianças decidirem se a primeira deveria ou não ficar com ele.

Os pesquisadores concluíram que as crianças norte-americanas não são apenas irracionalmente competitivas, como também sadicamente propensas à rivalidade. Quando podiam escolher, as crianças norte-americanas tomavam os brinquedos dos seus companheiros em 78 por cento das vezes, mesmo quando não podiam guardá-los para si mesmas. Observando o sucesso de suas ações, algumas delas regozijavam-se, dizendo: “Ha! Ha! Agora você não vai receber um brinquedo” (ORLICK, 1989, p. 29)

Na opinião de Orlick (1989), o comportamento das crianças norte-americanas pode ser explicado pelo fato de serem precocemente condicionadas à competição, mesmo quando a situação requer cooperação. Segundo o autor, “O impulso para a competição sobrepuja o interesse pessoal. É uma competição irracional” (p. 28).

Uma explicação comumente utilizada por educadores de uma forma geral, para justificar o desenvolvimento exagerado, e até mesmo único, das atividades de caráter competitivo, resume-se em acreditar que para se tornar um vencedor e ter sucesso não somente no jogo, mas na vida de uma forma geral, é preciso ser um feroz competidor e quebrar as regras do jogo (ORLICK, 1989). O referido autor reforça a tese ao afirmar que “Muitas pessoas parecem achar que para ensinar as crianças a viver e prosperar na sociedade é necessário prepará-las para serem competitivas e tirar vantagens dos outros, antes que os outros o façam” (p. 28).

Em outro estudo realizado por Orlick (1989) com crianças canadenses de quatro a cinco anos mostrou que, nessa faixa etária, as reações são mais cooperativas nas brincadeiras e jogos, e à medida que ficam mais velhas se tornam mais competitivas. A mesma pesquisa foi realizada com crianças norte-americanas, e os resultados foram semelhantes. Quanto mais novas forem as crianças, mais freqüentes são os comportamentos cooperativos, e assim que elas crescem, os comportamentos tornam-se predominantemente competitivos.

Para Orlick (1989), nas sociedades mais desenvolvidas as crianças são ensinadas a competir pelos professores, treinadores, pais e até mesmo pelos meios de comunicação, tanto que valorizam os vencedores e desmerecem os perdedores. Incomodado com o excesso de incentivo à competição, com o crescimento da violência, dos atos desumanos, da dificuldade de interação harmoniosa, e em especial, com o reflexo desse contexto na educação, agravada pelo perfil mais agressivo com que os jogos e os esportes vêm sendo desenvolvidos, o autor vê nos Jogos Cooperativos uma possibilidade de mudança a favor de um aprendizado cooperativo e solidário. Para ele, “[...] a simples reunião de pessoas socializadas competitivamente, em pequenos grupos, não é suficiente para melhorar a cooperação ou a amizade” (p. 123).

Por isso, Orlick (1989) acredita que,

Para melhorar a nossa sociedade e qualidade de vida, devemos desenvolver um interesse genuíno pela segurança e o bem-estar uns dos outros. Devemos promover esforços cooperativos, que estimulem o desenvolvimento de um desejo genuíno pelo sucesso, em vez de pelo fracasso dos outros (ORLICK, 1989, p. 32).

Brotto (1999) reforça que, grande parte dos jogos estimula o confronto e não o encontro entre os jogadores. A competição proporciona situações capazes de eliminar a diversão e a alegria de jogar. O objetivo da competição, segundo o autor, é eliminar os menos capazes e, conseqüentemente, produzir mais perdedores do que vencedores, pois, apenas um sai vencedor e os demais perdedores.

Foi tentando combater os valores sócio-educativos negativos, para introduzir novos valores positivos que os Jogos Cooperativos foram criados. O objetivo desses jogos,



segundo Orlick (1989) é “[...] prevenir que os problemas sociais surjam antes de se tornarem problemas” (p. 108) e, principalmente, “[...] criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (p.123). Brotto (1999) ressalta que “[...] resgatar, recriar e difundir os Jogos Cooperativos, é um exercício de potencialização de valores e atitudes essenciais, capazes de favorecer o desenvolvimento da sociedade humana como um todo integrado” (p. 65).

Brotto (1999), pioneiro no estudo desses jogos no Brasil, entende-os como uma prática re-educativa capaz de transformar o “Condicionamento Competitivo em Alternativas Cooperativas, para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar conflitos” (p. 88). Segundo o autor, nos Jogos Cooperativos as pessoas tentam superar desafios e obstáculos e não necessariamente derrotar os companheiros. Joga-se porque se gosta do jogo, pelo prazer de jogar e não pelo prazer de ganhar. São jogos nos quais o esforço cooperativo é essencial para que alcance um objetivo comum a todos do grupo, jamais para fins mutuamente exclusivos como no caso dos jogos competitivos (BROTTO, 1999).

Ainda de acordo com o teórico, nos Jogos Cooperativos se considera o outro como companheiro, um solidário. O alcance dos objetivos é, em parte, consequência da ação de cada membro, pois nesses jogos todos participam. Ajudam-se mutuamente, uma vez que há homogeneidade na quantidade de contribuições; logo a produtividade em termos qualitativos é maior (BROTTO, 1999).

Já nos jogos tradicionais, como pontua Brotto (1999), considera-se o outro como adversário, um inimigo em potencial, gerando tensão, insegurança e desconfiança. Para este autor, o alcance dos objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais participantes. Caracteriza-se por uma atividade individualista, egoísta, onde a opinião do próximo é pouco respeitada, e há nela menor homogeneidade na quantidade de contribuições e participações. A produtividade é menor em termos qualitativos, assim como, a ajuda, a solidariedade entre os envolvidos no jogo (BROTTO, 1999).

Essa tendência de competir em tudo freqüentemente interfere na capacidade de uma criança desenvolver técnicas adaptativas e cooperativas para a solução de problemas. Em certas situações a competição pode ser irracional e auto-derrotadora. A experiência de cooperação pode ajudar a superar essa irracionalidade em crianças competitivas. O fato de que as crianças urbanas raramente apresentam

cooperação espontânea indica que o ambiente que proporcionamos a elas é vazio de experiências que as sensibilizem para a cooperação (ORLICK, 1989, p. 29-30).

Para Soler (2005), utilizando o Jogo Cooperativo haverá a diminuição dos problemas e dos conflitos. Pois, segundo ele, pode-se dizer “[...] sem medo de errar, que quanto maior for a parte da vida de uma criança envolvida com Jogos Cooperativos, mais ela aceitará a cooperação, e mais ainda estará disposta a cooperar tanto no jogo da escola quanto no grande jogo da vida” (p. 48). Ao se referir à potencialidade dos Jogos Cooperativos, em tornar as pessoas seres humanos mais cooperativos e solidários, Soler (2005) afirma que, a habilidade para cooperar melhorará cada vez mais com a prática constante de jogos e atividades que estimulam a cooperação.

É possível observar que há uma grande desconfiança com relação aos valores transmitidos pelo esporte e pelos jogos tradicionais, por ser tratar, segundo Brotto (1999), de um contexto fundamental para se amadurecer, aprendendo a conviver harmonicamente com outras pessoas. Pode-se, ainda, segundo o autor, aprimorar as habilidades de rendimento, e principalmente, desenvolver as habilidades de relacionamento. No entanto, como exposto na introdução e em parte desse capítulo, essas atividades têm, conforme Correia (2006), enfatizado os paradigmas e os valores atrelados ao modelo competitivo de relações sociais e humanas, estabelecidos na sociedade capitalista.

A desconfiança de Brotto não é em relação ao potencial formador do jogo e do esporte, mas quanto aos valores atrelados a ele, atendendo a manutenção do modelo educacional dominante. É preocupado que os jogos não atendam a uma educação democrática, buscando a formação de um cidadão cooperativo e solidário que, Brotto (1999) propõe em seu estudo, “[...] o desenvolvimento de uma Pedagogia do Jogo e do Esporte, apoiada em estruturas sócio-educacionais de cooperação e solidariedade” (BROTTO, 1999, p. 124).

De acordo com Orlick (1989), os jogos representam uma articulação-chave em qualquer sociedade, e para orientá-la no sentido de uma mudança pacífica e humana, faz-se necessário, segundo o autor, começar com uma reforma dos jogos, que irão guiar os atores sociais para o modo como funciona o mundo e as coisas.

Desta forma, com o que Brotto (1999) considera como a *repedagogização* do jogo e do esporte, que na verdade parece se aproximar mais de uma transformação didático-pedagógica<sup>59</sup>, acredita ser possível, conforme a tradição teórica dos Jogos Cooperativos, promover a inclusão de todos e mais oportunidades de participação. Entre as características apontadas por Brotto (1999), direcionadas a essa transformação pelo princípio dos Jogos Cooperativos, destacam-se: responsabilizar-se por si mesmo e pelo bem estar dos outros; respeitar e recriar coletivamente as regras; descobrir e valorizar as diferentes formas de vencer; aprender “COM” o perder e o ganhar, ao invés de aprender “a” perder e “a” ganhar; harmonizar conflitos e superar crises; saber equilibrar a ansiedade.

A repedagogização do jogo e do esporte representaria também uma mudança na forma de se comportar nessas práticas, que ao longo da história tem se desenvolvido culturalmente e tradicionalmente, tanto nas escolas como em outros espaços (pátios, condomínios, praias, etc.), sob a importância única e exclusivamente na vitória pela vitória. Orlick (1989) admite que tal mudança, somente poderia ser consolidada, se pensada a longo prazo. Pois, para o autor, o aprendizado da cooperação necessita tempo para ser ensinado.

---

<sup>59</sup> A partir do momento que Brotto (1999) propõe uma *repedagogização* do esporte, considera-se também, que este fenômeno social sofreu um processo de despedagogização, na medida em que se priorizou o alto rendimento, a *performance*, o desenvolvimento técnico-tático e, principalmente, o resultado em competições. Nesse sentido, ao que parece, Brotto não reconhece que o esporte, mesmo nessas características, tenha tido a capacidade de desenvolver valores humanos morais, como, a honra, a ética, o respeito, o companheirismo, a solidariedade e a cooperação. Ao fazer uso da expressão *repedagogização*, subentende-se que o esporte em si não exige de seus praticantes (companheiros e adversários) ações socialmente positivas, como às citadas acima. Acredita-se que o esporte, tanto aquele organizado pelas prefeituras, federações e confederações como o organizado pelo professor na aula de educação física, é capaz de exigir de seus praticantes valores morais. No entanto, é preciso ressaltar que o esporte desenvolvido nas aulas de educação física escolar tem se aproximado daquele modelo praticado nos campeonatos organizados institucionalmente (alto rendimento), em que o resultado é considerado o mais importante, o que em alguns casos, leva o jogador a trapacear, a hostilizar e a desrespeitar não só os adversários, mas também os próprios companheiros de equipe e as próprias regras do jogo. Nesse sentido, será que *repedagogização* é a expressão correta? Ao que tudo indica o “problema” não é o esporte em si, mas sim, a maneira como tem sido desenvolvido na escola, priorizando o rendimento, o resultado final (ganhar ou perder), não importando todo o processo que ocorre durante sua prática. Portanto, o termo mais apropriado para referir ou propor uma mudança em termos educacionais, seria considerar uma “transformação didático-pedagógica do esporte”, que inclusive é título e proposta da obra de Elenor Kunz (1994). Desta forma, “Em vez de ensinar os esportes na educação física escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que tornam o fenômeno esportivo transparente, permitindo aos alunos a melhor organização da realidade do esporte, dos movimentos e dos jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades [...]” (BUSSO; JÚNIOR, 2005). Além disso, a “transformação didático-pedagógica do esporte” priorizaria menos o rendimento, a competição e o treinamento precoce.

### 3.1.1 Categorização dos Jogos Cooperativos

Enfim, devido à diversidade sócio-cultural das pessoas que podem vir a se envolver nesse processo de mudança através de um programa de Jogos Cooperativos, o pesquisador Orlick (1989) criou então para os mesmos diferentes categorias, justamente para integrá-los em contextos divergentes. Apresentam-se as categorias separadamente, mas apesar disso são interdependentes e podem durante uma situação de jogo aparecer combinadas entre si. As categorias propostas pelo autor são as seguintes: “jogos cooperativos sem perdedores”, “jogos de resultado coletivo”, “jogos de inversão”, e “jogos semicooperativos”:

#### *Jogos Cooperativos sem perdedores*

Esses jogos se opõem aos jogos de competição e de eliminação, pois não há maneira de se sair vencedor. Todos possuem o mesmo objetivo, jogam juntos para superar desafios e para solucionar problemas. Caracteriza-se pelo alto grau de envolvimento ativo e homogêneo, e alto nível de cooperação entre os participantes. Por exemplo, dança das cadeiras cooperativas<sup>60</sup>.

#### *Jogos de resultado coletivo*

Tais jogos tendem a derrubar a lógica entre duas equipes que jogam uma contra a outra. Apesar de o jogo envolver duas equipes distintas, ambas possuem um objetivo comum a todos; logo, a marcação de pontos ou gols são considerados coletivos, como se apenas uma única equipe pontuasse. “Eles geralmente são bastante ativos e incorporam o conceito de trabalho coletivo por um objetivo ou resultado comum, sem que haja competição entre os times” (ORLICK, 1989, p. 126). Exemplo: Vôlei de lençol<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> “À medida que cada cadeira é retirada as crianças terão de se agrupar, sentando em partes de cadeiras ou umas sobre as outras para manter todas no jogo. Em vez de disputar a posse exclusiva de uma cadeira (como no jogo tradicional), elas trabalham juntas para continuarem donas dela. [...] O jogo geralmente termina com apenas uma ou duas cadeiras, e todas as crianças precariamente empoleiradas umas sobre as outras” (ORLICK, 1989, p. 125).

<sup>61</sup> Este jogo envolve dois times distintos, que tentam arremessar uma bola de praia ou uma bola gigante de um lado para o outro, sobre uma rede de voleibol, usando um lençol. Cada time, constituído de aproximadamente dez jogadores, está munido de um lençol e só pode usá-lo para impulsionar a bola. Cada vez que a bola é lançada sobre a rede e apanhada corretamente do outro

### *Jogos de inversão*

Os jogos de inversão derrubam o conceito de vencer e de perder, pois deixam a maioria dos jogadores incertos a respeito da vitória. Apesar de duas equipes competirem entre si, a estrutura do jogo permite aos jogadores trocarem de time. Desta forma, não há possibilidade dos participantes se identificarem como uma das equipes, nem criar um sentimento de vingança, pois trocam constantemente de grupo. Orlick (1989) explica que

O conceito rígido de times é derrubado, uma vez que os jogadores se alternam nos dois times. O método da inversão parece diminuir a preocupação exagerada com o resultado, pois tanto o resultado numérico quanto os times não são definidos. Um time pode ter o maior número de pontos, mas o outro pode ter dado esses pontos. [...] Num certo sentido são todos um grande time que ajuda o outro, e vice-versa, de modo a desfrutar a atividade e o processo do jogo (p. 128).

Algumas inversões são propostas por Orlick (1989), como: inversão do goleador, inversão de escore e inversão total. O exemplo de jogo sugerido é o vôlei de rodízio<sup>62</sup>.

### *Jogos semicooperativos*

Nesses jogos as equipes jogam uma contra a outra, mas a importância do resultado é diminuída. O objetivo central é enfatizar a participação ativa de todos os jogadores, tendo todos eles a mesma oportunidade de jogar, sem distinção de idade, sexo ou habilidade.

As regras possuem um papel essencial, coibindo qualquer tipo de comportamento indesejável ou destrutivo, isto é, evitando que os participantes passem por experiências negativas como sentimento de rejeição e inutilidade. Orlick (1989) propõe regras para que se tenha uma participação homogênea nesses jogos:

---

lado, é marcado um ponto coletivo. Quando a bola cai no chão, a contagem é reiniciada. Se não cair, os pontos são acumulados. Se um dos times arremessa a bola e ela não passa sobre a rede, o mesmo time tenta apanhá-la antes que ela caia no chão e novamente lançá-la sobre a rede.

<sup>62</sup> Este jogo é semelhante ao voleibol comum, mas em vez de o rodízio ser feito dentro do mesmo time, é feito entre os dois times. Quando, em ambos os times, os jogadores que dão o saque completam o serviço, eles vão para o meio da linha de fundo do outro time. As novas posições os colocam como últimos da fila para sacarem no seu novo time. É difícil rivalizar-se com o outro lado em algum momento do jogo (ORLICK, 1989).

*Todos tocam/Todos passam:* em um jogo no qual se utiliza uma bola, antes de uma equipe pontuar, todos os componentes devem recebê-la e tocá-la para outro companheiro. Somente quando todos participam ativamente das jogadas é que o ponto é validado.

*Todos marcam gol:* em outro jogo, para que um time saia “vencedor”, cada membro deve marcar pelo menos um gol cada.

*Passe misto:* essa regra é ideal para as aulas de educação física em que as turmas são mistas, onde meninos e meninas jogam juntos. Para que o ponto seja validado a bola tem que passar alternadamente entre eles.

*Todas as posições:* todos os jogadores passam pelas diferentes posições do jogo. Por exemplo: no futsal que exige um goleiro, um fixo, dois alas e um *pivot*.

Os jogos semicooperativos são considerados ideais como introdução a um programa com Jogos Cooperativos, ou para iniciar a repedagogização dos jogos e dos esportes, principalmente quando se trata de adolescentes. São indicados também para a iniciação da aprendizagem desportiva, quando são considerados por muitos professores como jogos pré-desportivos.

Apoiados pelas diferentes categorias, tanto treinadores como professores podem, segundo Brotto (1999), desenvolver inúmeras atividades para estimular o envolvimento de crianças, de adolescentes e de adultos, tendo os Jogos Cooperativos como uma alternativa de aprendizagem e convivência harmoniosa, cooperativa e solidária.

### 3.2 O JOGO EDUCATIVO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Os primeiros ensaios entre o jogo e o educar podem ser observados tanto na cultura romana como na grega. A relação entre o jogo, a educação e o desenvolvimento geral da criança, pode ser considerada antiga. Apesar dos primeiros sinais do educar pelo jogo já estarem presentes nessas civilizações, a noção de jogo como

um recurso educativo só começa a ser pensado, segundo Brougère (1998), a partir do século XVIII, com a influência do romantismo. Antes de reconhecerem a importância do jogo na educação, o mesmo era considerado “[...] demasiadamente como uma atividade fútil, até mesmo nefasta, através das apostas a dinheiro (considerado como o jogo por excelência), para poder encerrar um real valor educativo” (BROUGÈRE, 1998, p. 53).

Na civilização grega, os jogos estavam associados, principalmente, aos espetáculos (teatros e confrontos) e a profissionalização dos atletas que participavam dos concursos. Os concursos eram constituídos, em sua maioria, por jogos, que tinham como objetivo proporcionar prazer aos espectadores. Nos rituais religiosos o jogo também se encontrava presente através da dramatização, assim como, nos ensinamentos sobre a religião.

Entre os romanos o jogo tinha o sentido geral de treinamento, exercício físico e simulacro. O caráter educativo dos jogos nessa cultura estava atrelado à reprodução dos gestos da realidade cotidiana, como a caça e a guerra, servindo naturalmente para ensinar os gestos relativos a essas atividades, e para regulá-los.

Conforme Brougère (1998), antes de o jogo assumir um papel de destaque na educação, existiram entre os dois, três principais maneiras de estabelecer relações:

1. O jogo como relaxamento indispensável ao esforço intelectual: isto é, permitia que o aluno estivesse mais relaxado e com menos tensão para as aulas nas quais o esforço intelectual era considerado maior.
2. Jogo estratagema: o interesse da criança pelo jogo era aproveitado em prol de uma boa causa, já que esse não possuía valor educativo em si. Dessa forma, mascarava-se o exercício escolar dando-lhe a forma de jogo.
3. Jogo como revelador e não como formador: essa atividade se configurava como uma forma de observar as habilidades e as dificuldades da criança, para posteriormente serem trabalhadas.

A primeira noção de jogo e educação é a do relaxamento, que por sinal existe até hoje. A presença do jogo nas escolas ainda assume um papel de coadjuvante no processo educativo, ainda como atividade para descarga de energia. Quantas vezes

escutam-se dizer da parte dos próprios educadores e pedagogos, que a Educação Física, e por sua vez os jogos, têm o papel de acalmar os alunos, para que voltem mansos e menos tensos para o aprendizado das disciplinas em que o esforço intelectual é necessário? Nesse sentido, “O jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho.” (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

No segundo vínculo, o jogo se apresenta como um meio, uma forma para seduzir a criança. Dessa maneira, transmitem-se informações de uma maneira divertida e prazerosa, que a criança acredita ser um jogo e não um trabalho. Assim as atividades escolares dirigidas pelo professor passam a assumir a característica prazerosa do jogo, ao invés de se associarem ao tédio do trabalho. As crianças não compreendem a importância dos estudos para seu futuro, por isso se faz necessário enganá-las com atividades sedutoras, como no caso dos jogos.

Segundo Brougère (1998),

Dentro dessa visão de jogo, utiliza-se apenas sua motivação, seu interesse para a criança. Não é o caso de confiar no jogo enquanto tal, pois não tem um valor educativo, mas o estudo deve assumir o aspecto do jogo para interessar a criança, mantendo sua finalidade, suas virtudes educativas que não são questionadas (p. 55).

Em seu último vínculo apresentado aqui, o jogo é um instrumento utilizado para analisar os alunos. Configura-se como revelador da natureza psicológica real da criança, pois mostram suas inclinações reais quando jogam, isto é, são elas mesmas nos jogos. Chateau (1987) reforça que “No jogo, a criança mostra, aliás, sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade, enfim. Todo pedagogo digno desse nome há muito está atento a essas múltiplas indicações dadas pela maneira de jogar/brincar” (p. 100).

A valorização do jogo educativo somente ganhou força a partir do momento que se estabeleceu uma mudança da visão representativa que se tinha da criança. Pois, ainda no século XVII, dominado pelo pensamento cristão, a criança era considerada um ser humano de natureza negativa, marcada pelo mal e pela desconfiança de



suas ações espontâneas. Outra visão concebida nessa época era de reconhecer a criança como um modelo de adulto reduzido e frágil.

A partir do século XVIII, com a influência das idéias de Jean-Jacques Rousseau, impulsionados pela obra “Emílio ou Da Educação”, muda-se a concepção sobre a criança como um ser bom por natureza, e distinta dos adultos. “A fragilidade e a inocência se libertam da referência ao pecado original, a natureza torna-se uma referência positiva” (BROUGÈRE, 1998, p. 62). Com a ruptura da representação negativa, foi possível valorizar a espontaneidade de suas atividades lúdicas e, por conseguinte, enunciar a idéia de que o jogo podia ter um valor educativo.

Brougère (1998) destaca que o trabalho de Fröbel contribuiu na construção de uma concepção que entende a criança como um ser ativo, capaz de se auto-educar através da ação livre por jogos e materiais didáticos (brinquedos). Apesar de defender que a criança deve jogar livremente, Brougère (1998) ressalta que é preciso ter cuidado com essa liberdade concedida à criança, e chama a atenção para a escolha dos materiais ao afirmar que, “Não se trata de um simples material pedagógico ou mesmo lúdico, mas antes de tudo, de um material simbólico” (p. 68). O material em si não é educativo, mas sim, o que pode ser produzido através da liberdade e criatividade proporcionada pelos jogos.

De acordo com Brougère (1998), Fröbel foi o idealizador do jardim de infância, realizando pesquisas na Alemanha e na França. Um dos primeiros pesquisadores a debater sobre o jogar livre da criança em harmonia com a orientação de educadores. Antes de Fröbel os jogos eram dirigidos por professores, que os utilizavam como estratégias, dando aos trabalhos escolares este caráter, que era prazeroso e divertido, pois, somente dessa maneira teria algum valor educativo.

O jogo livre e os brinquedos foram colocados no centro da educação infantil. Fröbel (*apud* Brougère, 1998) criticou a escolarização das crianças nos primeiros anos de vida, pois acreditava que elas deviam se desenvolver livremente com a instituição família ao invés da instituição escola. Há ainda essa mesma preocupação em relação ao jogar/brincar das crianças nas instituições educativas, principalmente no que se refere às creches e jardins de infância.

Os jogos e as brincadeiras das crianças se desenvolvem culturalmente, isto é, desde os primeiros instantes de vida as crianças são influenciadas pelas relações que estabelecem com o mundo, com as coisas e, em especial, com os outros. Conforme Brougère “O jogo é o resultado das relações interindividuais, portanto da cultura. [...] O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar” (1998, p. 189). Em contrapartida, Huizinga (2007) assume posicionamento contrário, pois, segundo ele, já “Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a [...]” (p. 6). O autor diz ainda que o jogo é também superior, ou pelo menos autônomo em relação à cultura, e que o homem não acrescentou nenhuma característica ao fenômeno do jogo. Sabe-se que o homem é um ser de cultura e fazedor de cultura. Esta por sua vez se encontra em constante evolução através dos processos de aculturação, provocando modificações nos modelos culturais iniciais. Se a cultura é capaz de evoluir pela ação do homem, então, o jogo como seu componente e representante, modifica-se, adapta-se conforme a necessidade do ambiente cultural no qual está inserido. Além disso, cada grupo social possui uma identidade própria que o identifica, marcando sua forma de pensar e agir, portanto, há jogos semelhantes em suas estruturas, mas desenvolvidos de formas diferentes, de acordo com a necessidade de cada grupo, às vezes, esse inserido em um mesmo espaço social.

Segundo Kunz (2007), atualmente as escolas e as creches, com o consentimento dos pais, têm programado suas atividades educativas vislumbrando uma preparação das crianças para futuramente se ajustarem ao mundo produtivo. Cada vez mais cedo essas instituições educativas têm oferecido no espaço dos jogos e das brincadeiras atividades didáticas que incluem noções de informática, de inglês e de esportes. Para os pais pode parecer uma inovação valiosa no campo da educação infantil, por supostamente estarem preparando seus filhos para as grandes tecnologias, as exigências do mercado de trabalho, como o aprendizado de uma língua estrangeira universal. No entanto, para as crianças, a escolarização precoce pode representar grande prejuízo. Pois, os jogos e as brincadeiras que são as primeiras atividades voluntárias da criança, ajudam-nas a descobrir/conhecer/desenvolver noções sobre o que é o mundo, o que representam as coisas e as dimensões dos sentimentos.

No final do século XIX nasce uma psicologia da criança que não estava interessada em descobrir a relação entre jogo e educação, mas sim justificá-la, a fim de saber para que serve o jogo e por que a criança joga. Algumas dessas justificativas podem ser encontradas nos trabalhos de Piaget (1978), intitulado “A formação do símbolo na criança, e de Wallon (2007), denominado “A evolução psicológica da criança”. Ambos estudaram e explicaram as principais contribuições do jogo no desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget, as primeiras imitações<sup>63</sup> da criança, as imitações pré-verbais, podem ser consideradas manifestações da sua inteligência. O psicólogo suíço estudou durante vários anos o desenvolvimento psíquico de suas filhas e pôde tirar como resultado que nos primeiros dois anos de vida a imitação da criança “[...] nada tem de “automática” ou de “involuntária” (na acepção de não-intencional) mas, pelo contrário, denuncia bem depressa a existência de coordenações inteligentes, tanto na aprendizagem dos meios que emprega como nos seus próprios fins” (1978, p. 12).

Ainda nos estudos de Piaget (1978), a imitação em si mesma não parece ser uma manifestação de inteligência, mas sim, um prolongamento desta; porém, no sentido de uma diferenciação em função de novos modelos. Segundo ele, “[...] a criança imita um avião ou uma torre, etc. porque compreende o seu significado e só se interessa por isso numa relação qualquer com as suas próprias atividades” (p. 95). Ou seja, a criança imita um objeto do qual tem interesse, pois já fez parte, em algum momento, do conjunto de experiências de sua vida. Em outros momentos a imitação ocorre porque a pessoa imitada tem um significado importante na vida da criança, sendo assim, geralmente, imita as pessoas que fazem parte de sua familiar, enquanto os desconhecidos dificilmente são imitados.

O psicólogo francês Wallon (2007), atribuiu ao desenvolvimento psíquico da criança a interação de dois fatores: maturação biológica sendo que os estímulos provocados na criança, necessários ao seu desenvolvimento, somente tornam-se eficazes com o processo de maturação biológica; meio social ou meio externo, fator que concerne à lei de ato e efeito, ou seja, à relação entre sujeito e objeto. Segundo o autor

---

<sup>63</sup> As imitações nesse caso são os jogos e as brincadeiras realizadas pela própria criança consigo mesmo, com objetos ao seu redor e com pais ou familiares próximos à criança. Tais jogos podem ser classificados, conforme a categorização de Caillois (1990), como mimicry.

[...] toda aprendizagem, toda aquisição de hábitos tende a reduzir a influência das situações externas à de simples signos, e o ato consecutivo se realiza como se fosse por si mesmo dado o estabelecimento e funcionamento de estruturas íntimas que são o feito da aprendizagem (p. 20).

É através dos jogos, mas não somente por esses, que as crianças buscam incessantemente um efeito para todos os seus atos. Esses efeitos são de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento intelectual da criança. É a partir do efeito produzido por um de seus gestos no jogo que a criança constrói e assimila novos gestos, novos movimentos que podem durante uma série de novos jogos serem modificados, adaptados e re-criados. O jogo é uma atividade voluntária que possibilita à criança liberdade para criar. Segundo Wallon (2007) “[...] todo o edifício da vida mental se constrói, em seus diferentes níveis, por adaptação de nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade” (p. 47).

Ainda segundo Wallon (2007), “O meio não pode ser o mesmo em todas as idades”, deve oferecer etapas distintas para a relação entre ele e a criança. Isto é, um “[...] conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento” (p. 29). E sem dúvida o jogo é muitas vezes essa simulação do meio.

Em síntese, tanto a obra de Piaget (1978) quanto a de Wallon (2007) valorizam o aspecto social dos jogos, considerando-os uma atividade que permite estudar a construção dos valores sociais. Através do jogo é possível compreender as representações construídas pelas crianças e acompanhar a formação e o desenvolvimento das estruturas cognitivas. A seguir será possível observar algumas construções aproximativas entre o jogo educativo e os Jogos Cooperativos, atrelados à construção de valores sociais positivos na formação das crianças.

Antes, porém, das aproximações propriamente ditas entre o jogo educativo e os Jogos Cooperativos, ao olhar a história do jogo educativo, pode-se observar duas configurações que relacionam o jogo à educação. A primeira seria o modelo com aproximações às idéias de Fröbel, em que o jogo por si mesmo é capaz de educar.

A outra seria o jogo didático, que sem possuir valor educativo em si mesmo, precisaria da interferência do professor para elaborar estratégias, utilizando-o como meio para alcançar objetivos pedagógicos que, ele mesmo, por si só, não daria conta.

Os defensores dos Jogos Cooperativos, por exemplo, aspiram que em um futuro próximo os mesmos tomem a forma de um jogo livre, que se inicie naturalmente, sem a interferência de um adulto, isto é, que seja sugestão das próprias crianças para as atividades de lazer. Porém, como se trata de uma temática extremamente recente no cenário brasileiro, os Jogos Cooperativos como jogo educativo livre, dificilmente ocorrerão em curto prazo, pois estudos mostraram (Blanco [2006]; Martini, [2005]) que os professores desconhecem a utilização desses jogos, e sequer conseguem conceituar o que seja cooperação.

Levantamentos feitos por Blanco (2006) mostraram que os jogos e as brincadeiras realizados na educação infantil apresentam baixo índice de cooperação, justamente pela falta de conhecimento dos educadores, quanto a esse processo de interação social. Para que o Jogo Cooperativo ganhe autonomia como um jogo educativo livre se faz necessário primeiro que a criança conquiste a sua autonomia e tenha conhecimento sobre esses jogos, mas como já dito, não os tem. Além disso, o jogo educativo de uma forma geral – e isso inclui os Jogos Cooperativos – obtém melhores resultados quando organizados e mediados sob a orientação de um professor.

Introduzir esse jogo na educação infantil como jogo educativo não será tarefa fácil, pois isso representaria uma mudança dos jogos e das brincadeiras, já há alguns anos desenvolvidos tradicionalmente nas salas de ensino. Além da dificuldade apontada acima, Martini (2005) menciona várias outras que têm dificultado o desenvolvimento dos Jogos Cooperativos nas escolas: visão mecânica de que a inclusão dos Jogos Cooperativos promoveria e exclusão dos jogos competitivos; desconhecimento, por parte dos professores, das características e das estruturas básicas dos Jogos Cooperativos, impossibilitando sua intervenção; as poucas tentativas de inclusão dos Jogos Cooperativos nas aulas de educação física são geralmente isoladas da totalidade da escola, sem o envolvimento das outras disciplinas; a visão de que o “mundo é competitivo”, explicitada no discurso de

alguns professores, inviabilizaria ou enfraqueceria a prática dos Jogos Cooperativos na escola.

Mesmo que os educadores passem a conhecer mais amplamente sobre a utilização dos jogos cooperativos e de seu potencial à educação de valores cooperativos e solidários<sup>64</sup>, não se deve impor qualquer tipo de jogo às crianças, uma vez que o jogar necessita partir de sua própria vontade, precisa ser algo voluntário. Joga-se pelo prazer de jogar e não pela obrigação de jogar. Além disso, considera-se que as propostas coercitivas têm maiores chances de fracassar.

Nesse sentido, acredita-se que o importante é despertar o interesse da criança em experimentar novos jogos, respeitando sua escolha, adaptando aqueles que já fazem parte de seu repertório e de seu interesse, sugerindo modificações capazes de alcançar os objetivos propostos pela aula, sem que a criança perca o desejo de jogar. Desta forma, a criança participaria de um jogo de sua preferência, o qual lhe desse prazer e felicidade, porém com estratégias adequadas à potencialização educativa dos jogos<sup>65</sup>.

Acha-se necessário destacar que o processo de construção dos jogos não deve assumir um sistema de trocas entre educador e educando. Pode-se dizer que essa relação acontece com certa frequência, quando, o educador, juntamente com seus alunos “negociam” as atividades a serem desenvolvidas durante a aula. Não é uma regra, mas, em muitas ocasiões, nas experiências que serão relatadas posteriormente, observam-se os alunos escolhendo as atividades, enquanto o professor cria as regras da mesma, sem a participação dos alunos.

Importante salientar que uma postura autoritária por parte do educador pode colocar tudo a perder, uma vez que ao determinar um jogo ou até mesmo impor uma regra sem a participação da criança, a atividade tende a se tornar desagradável. Nesse caso, importante mencionar que as regras sejam construídas com a participação ativa das crianças, pois são as mais interessadas na atividade. As regras devem ser respeitadas pelos jogadores, mas isso não pode impedir de serem questionadas

---

<sup>64</sup> Não significa dizer que os jogos, de um modo geral, e os esportes não tenham esse potencial de educar a valores cooperativos e solidários. No entanto, considera-se importante buscar novas alternativas ou experimentar novas propostas de jogos.

<sup>65</sup> Neste caso, apóia-se à idéia de Brougère (1998) de que todo jogo livre pode ser educativo, mas quando somada à intervenção (mediação) do professor a educação é potencializada.

(avaliadas pelo grupo do jogo) para futuras mudanças ou adaptações, possibilitando também que o jogo seja uma atividade criativa, alegre, prazerosa, e que ao mesmo tempo possibilite moldar a construção das ações cooperativas e solidárias entre os jogadores, sem agredir a liberdade e a espontaneidade das crianças e, por conseguinte, do jogo.

As regras podem ser construídas antes do jogo, mas fundamentalmente durante os jogos, onde certamente ocorrem os conflitos dos mais variados tipos, os quais, segundo Simmel (1983), podem ser considerados normais a qualquer relação social. Os conflitos oferecerem oportunidades para estabelecer, juntamente com a turma, novas regras, conversas reflexivas e, principalmente, o aprendizado em grupo, portanto, não devem ser descartados.

Nesse sentido, é preciso ter cuidado ao interromper o jogo para realizar conversas, demonstrações e reconstruções, de modo que a criança não se disperse e perca o interesse pelo jogo, pois, afinal de contas, a criança quer mesmo é jogar. A interferência do educador precisa ser discreta, objetiva, e acima de tudo, com uma dupla sensibilidade, tanto para se comunicar com a turma de uma forma sutil e agradável, quanto para perceber o momento em que a interferência deixa de ser proveitosa e participativa para os alunos, passando a ser tediosa e desagradável.

Há casos em que os educadores ao se depararem com uma situação conflituosa entre grupos ou entre dois indivíduos lançam mão de uma intervenção educativa, resumindo-a, ao invés disso, a uma conversa constrangedora, de desaprovação do ato que originou o conflito, sem problematizá-lo, não oportunizando as crianças debaterem sobre o assunto<sup>66</sup>, fato que pode resultar em um desinteresse pelo jogo, por receio de ter outra vez chamada a sua atenção. Tal ação do educador é uma tentativa imediatista de solucionar o problema – que pode funcionar ou não –, com a intenção apenas de coibir novos comportamentos, considerados por muitos como

---

<sup>66</sup> Em um jogo em que o colega toma um objeto da mão do outro (uma bola) ou, por exemplo, não aceita a opinião do colega, é possível reunir a turma, lançar perguntas (provocações para que participem), encontrar soluções para o problema – novas regras, novas condutas, diferentes maneiras de fazer – e, em seguida experimentá-las ao reiniciar o jogo. Alguns exemplos de perguntas podem ser lançados em seqüência, de forma que uma tenha ligação com a outra, e assim torne a conversa dinâmica, evitando um possível desinteresse do jogo: se gostariam de experimentar o brinquedo do colega no jogo; como pediriam pegar emprestado o brinquedo sem precisar tomá-lo da mão; quais regras deveriam ser criadas para evitar novamente essa situação; se compartilhariam o brinquedo com os colegas; se alguém gostaria de sugerir uma forma diferente de jogar.

socialmente destrutivos; mostrando-se, portanto, desprovida de qualquer caráter educativo.

Para ser algo proveitoso à criança, do ponto de vista educacional, isto é, para que seja considerado um “conflito bom”, conforme diz Lovisolo (1999), é preciso que aceite mecanismos de mudanças, que de alguma maneira possa resultar no desenvolvimento daqueles envolvidos. A partir do conflito, por exemplo, é possível que um grupo aprenda através das tentativas de regulação e se fortaleça a ponto de superar uma nova situação conflituosa com mais facilidades do que anteriormente. Em contrapartida, a “solução” dos problemas de forma coercitiva tende apenas a acentuar a submissão, a dominação, a heteronomia, ao invés de desenvolver a autonomia.



## 4 CAPÍTULO III

### 4.1 ASPECTOS SOCIO-ANTROPOLÓGICOS DA COOPERAÇÃO

O jogo é uma atividade voluntária, que pode ser considerada como de socialização<sup>67</sup>, na qual os jogadores orientam seus comportamentos a partir dos comportamentos de outros e de expectativas que são criadas a partir de uma variedade de regras, valores, fins e conteúdos. Dentre os mais diversos conteúdos<sup>68</sup> engendrados nas relações sociais dos jogos, as categorias cooperação, competição<sup>69</sup> e conflito, são considerados como processos de interação social. No presente capítulo, destaca-se no primeiro tópico a cooperação, com o objetivo de se compreender sua dinâmica nas relações sociais entre os agentes dessa prática. Para tanto, dá-se ênfase a determinados aspectos sociológicos da cooperação, com base na sociologia clássica de Karl Marx, de Émile Durkheim e, em especial na de

---

<sup>67</sup> Lembrando que alguns jogos são desenvolvidos sem a participação de um segundo jogador. Neste caso, não se pode afirmar que há relação social, pois, o jogador fica impossibilitado de orientar suas ações considerando a dos outros. Os “outros” é entendido por Weber (1991) por indivíduos conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas. O autor ainda ressalta que não pode ser considerada ação social quando se orienta exclusivamente pela expectativa de determinado comportamento de objetos materiais, e que só tem caráter social quando se orienta pelas ações de humanos. Isto é, a ação ou o comportamento humano, weberianamente falando, só pode ser social quando orientado por outro comportamento humano. Desta forma não há socialização também.

<sup>68</sup> Segundo Weber (1991), as ações sociais são marcadas por conteúdos de sentido, que por sua vez permitem que os agentes compreendam o seu significado, de forma que os envolvidos na relação social possam identificar e interpretar a mensagem de cada ação, agindo a partir desta.

<sup>69</sup> Como já percebido nessa pesquisa, optou-se por utilizar referências sociológicas (clássicas e contemporâneas) para tratar o tema da competição e cooperação. Apesar disso, reconhece-se que no Brasil, no campo da Educação Física, há trabalhos importantíssimos que abordam também esse assunto, como, por exemplo, “Coletivo de Autores” (Bracht *et. al.*, 1992), “Transformação didático-pedagógica do esporte” (Kunz, 1994), “Concepções abertas no ensino de educação física” (Hildebrandt e Laging, 1986), a “Abordagem desenvolvimentista” (Tani *et. al.*, 1988) e Educação de corpo inteiro” (Freire, 1989). O Coletivo de Autores (1992), por exemplo, entende que a competição presente no esporte é caracterizada por um máximo de rendimento, favorece a comparação entre os participantes e acentua as desigualdades sociais. Além disso, os pressupostos para o aprendizado do esporte (domínio técnico-tático e as condições fisiológicas) demonstram que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, ou seja, a vitória pela vitória. Para Kunz (2006), o esporte ainda detém o poder de ajudar na compreensão do outro, no aprendizado da cooperação e da solidariedade humana – valores os quais, o autor, acredita contribuir na resolução de vários problemas sociais. Entretanto, para que isso ocorra, o autor insiste que este fenômeno social deva passar por uma transformação didático-pedagógica, priorizando menos o rendimento, a competição e o treinamento precoce. Segundo Busso e Júnior (2005), que analisaram ambas as pesquisas (Bracht *et. al.* e Kunz), “Há concordância entre os autores com relação à valorização das técnicas, eficiência biomecânica, à competição e esportivização da EF escolar; que não devem ser priorizados e objetivados neste tipo de ensino” (p. 1). As “Concepções abertas” entendem que os valores que permeiam o fenômeno do esporte estão associados à competição tipicamente capitalista, devendo, então, ser combatidos com um olhar crítico dos próprios alunos.

Weber, da qual se extraiu importantes reflexões pra se pensar o jogo, principalmente na categoria dos Jogos Cooperativos. E ainda, uma vez que no jogo, enquanto processo de interação social, a competição também está presente, podendo também se manifestar o conflito, sentiu-se a necessidade de dialogar com referenciais sociológicos mais contemporâneos, em especial Simmel, no sentido de entender a interface entre as três categorias de interação social, acima mencionadas, presentes na prática do jogo.

No segundo tópico, considerou-se que a forma de se relacionar e de se comportar, principalmente no tocante à maneira cooperativa, está associada ao sentimento de pertencimento e de identificação com um grupo social. Além disso, buscou-se compreender de que forma o *status* e os papéis sociais, nos diferentes interstícios sociais, interferem nas formas de os indivíduos se comportarem, na medida em que ocorre uma mudança na situação relacional e no espaço social. Compreende-se que essa é uma discussão de cunho antropológico, com recortes específicos que demandaram um estudo criterioso, com base na Antropologia Clássica. E para se conhecer as principais concepções e características da identidade social foram consultados autores contemporâneos, tomando-se como referência Cuhe e Stuart Hall.

No terceiro e último tópico faz-se reflexão sobre o processo de construção histórica da identidade brasileira, fortemente influenciada pelo período em que o Brasil foi colônia portuguesa. Embora esta questão esteja envolta em polêmicas, há crenças dominantes de que a sociedade brasileira, na formação dos traços de sua identidade, teria sido influenciada pelos sentimentos de dominação e submissão, experimentados no período de colonização. Isso pode ter resultado no comportamento da sociedade atual, conhecida como nação dócil, pacífica, indolente, acomodada, sem revoltas e revoluções, sendo presa fácil das forças políticas dominadoras. Nesse sentido, fez-se uma reflexão também sobre até que ponto os Jogos Cooperativos desenvolvidos no Brasil, da forma como prevê a sua tradição, estaria contribuindo com esse tipo de pensamento sobre o qual se funda a formação do povo brasileiro, e desta forma, colaborando para a estruturação de indivíduos “acomodados”, que não contestam a ordem vigente. Para sustentar tais reflexões e proposições foram apresentados indícios históricos da formação do povo brasileiro, a partir das resenhas de Marco Aurélio Nogueira (2004), Elide Rugai Bastos (2004),

Maria Hermínia de Almeida (2004), e Brasília Sallum Jr. (2004), realizadas sobre os trabalhos de Paulo Prado, Gilberto Freire, Oliveira Viana e Sérgio Buarque de Holanda, respectivamente. Para pensar essa possível associação - Jogos Cooperativos e Formação do caráter nacional - a proposta dos Jogos Cooperativos foi lembrada através dos principais estudiosos referenciados nos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, isto é, Orlick (1989) e Brotto (1999) – considerados sua matriz teórica.

Para o “Dicionário Crítico de Sociologia”, de Boudon e Bourricaud (1993), a socialização é compreendida por um processo no qual o indivíduo é levado a interiorizar normas, valores, atitudes, papéis, saberes e habilidades de um determinado grupo social. Essa interiorização compõe uma espécie de programa destinado a ser executado no convívio com outros indivíduos desse mesmo grupo ao qual pertencem. O aprendizado de hábitos e características de seu grupo social aumenta o sentimento coletivo de pertencimento, o espírito de solidariedade social e de cooperação, possibilitando o convívio social. Dentre os vários sociólogos que estudaram as dinâmicas de socialização, destacam-se aqui as obras de Marx, Durkheim e Weber, enfatizando aquelas que abordam principalmente os aspectos cooperativos das relações sociais.

Um olhar panorâmico na obra de Marx permite observar que o mesmo concebe, sobretudo na visão de “O capital”, a sociedade dividida em classes, composta por uma classe proprietária de matérias primas e dos meios de produção de mercadorias, assim como da força de trabalho necessário para produzi-las; e ainda, de uma classe que, desprovida de propriedades em geral, vende o único bem que possui – a força de trabalho. Portanto, a sociedade capitalista percebida por Marx, é aquela em que uma classe se desenvolve à custa da exploração de outra que produz cada vez maior capital à medida que produz mais-valia<sup>70</sup> (excedente de produção na jornada de trabalho).

A sociabilidade estudada por Marx foi observada na dinâmica de produção das sociedades de regime capitalista, em que a divisão social do trabalho expressava a maneira como os homens se organizavam e agiam. As relações sociais de trabalho

---

<sup>70</sup> É o lucro retido pelo capitalista, resultante da diferença entre o que ele paga pela mão-de-obra e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida por essa força de trabalho. No entanto, é uma fração do trabalho que ele não paga.

aconteciam em um mesmo processo de produção ou até mesmo em processos de produção diferentes, porém conexos, e permanentemente ligados a um modo de cooperação.

Na visão de Marx (1983) a cooperação assumiu e desenvolveu papel importantíssimo na transformação das relações sociais de trabalho, sendo a força de trabalhadores individuais superada pela potência e eficácia da força combinada de trabalho, isto é, a cooperação contribuiu para a criação de uma força produtiva de trabalhadores em massa. Desta forma, o trabalho em cooperação possibilitou superar as limitações individuais com a complementaridade do outro. Permitiu também distribuir as diferentes operações entre diferentes trabalhadores e, portanto, executá-las simultaneamente; e em virtude disso, encurtar o tempo de trabalho necessário para fabricar o produto global<sup>71</sup>. Marx (1983) reforça que, “Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital converte-se numa exigência para a execução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção” (p. 262-63).

Marx (1983) apresenta possíveis motivos que justificam a superioridade da produção quando realizada por jornada de trabalho combinada, comparada às jornadas de trabalho individuais isoladas. A combinada se torna produtiva por aumentar a potência das forças mecânicas do trabalho, ou por serem executadas várias tarefas ao mesmo tempo, ou por economizar os meios de produção mediante seu uso coletivo, ou ainda por provocar a emulação entre os indivíduos e exercitar seus espíritos vitais. Em todas as circunstâncias apontadas por Marx, “[...] a força produtiva específica da jornada de trabalho combinada é a força produtiva social do trabalho ou força produtiva do trabalho social. Ela decorre da própria cooperação” (p. 262). Interessante ressaltar que o capitalista paga pela força de trabalho independente, mas não paga pela força combinada. Esta última, desenvolvida pela cooperação, e extremamente lucrativa para o capitalista, desenvolve-se gratuitamente a partir do momento em que os trabalhadores (antes força de trabalho individual), subordinados pelo capital, são colocados sob condições que os fazem

---

<sup>71</sup> Marx apresenta um exemplo que demonstra quão importante é a cooperação nas relações sociais de produção, quando se objetiva distribuir as operações entre os trabalhadores, produzindo maior quantidade de um determinado produto em menor tempo. Em um trabalho na qual sua execução é considerada complicada, faz-se necessário a realização de várias coisas simultaneamente. Em um barco de pesca, por exemplo, enquanto um rema, um outro dirige, um terceiro lança a rede ou arpoa o peixe, e a pescaria tem sucesso, a qual sem essa cooperação não seria possível.

trabalhar (naturalmente) como força produtiva de trabalho social, aumentando a mais-valia do capitalista, sem que esse pague por ela.

Todo trabalho coletivo que envolve a reunião das massas das forças trabalhadoras necessita de oficiais superiores na direção. É preciso estabelecer a harmonia entre as atividades individuais e executar as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total. Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, e conseqüentemente o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo. Como o único objetivo da produção capitalista é a maior valorização do capital, ou seja, a maior produção possível de mais-valia, a cooperação se constitui como essencial nesse processo, pois há necessidade de uma maior exploração da força de trabalho pelo capitalista (MARX, 1983). Nesse sentido, o autor acredita que, a direção capitalista torna a cooperação despótica, pois assume a função de explorar o processo social de trabalho, supervisionando e controlando a matéria-prima explorada e também supervalorizando o capital. Marx (1983) ressalta que o desenvolvimento da cooperação<sup>72</sup> em maior escala aumentou ainda mais esse despotismo. Embora isso tenha acontecido, a cooperação ainda permanece como a forma básica do modo de produção capitalista, aparecendo como força imanente de produção, em que o capital opera em grande escala.

Desse modo, a partir do recorte apresentado da obra de Marx, pode-se ver que a idéia de cooperação como um valor hegemonicamente positivo, apresentada na literatura específica sobre os Jogos Cooperativos e, posteriormente, nas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, pode ser contestada, uma vez que o trabalho em cooperação da classe trabalhadora não gera resultados positivos a seu favor, pelo contrário, somente acentua sua própria exploração.

Nos estudos realizados por Durkheim foram empenhados esforços para compreender os fatores que possibilitaram a coesão social e a continuidade das relações sociais ao longo da história. De acordo com a perspectiva durkheimiana, a existência de uma sociedade só parece ser imaginável com a presença de consensos entre os membros que a constitui, isto é, com aquilo que Durkheim denomina como sendo solidariedade social. Mesmo a divisão técnica do trabalho

---

<sup>72</sup> Em sociedades mais antigas e modernas, a utilização da cooperação em grande escala nas colônias é baseada em relações diretas de domínio e servidão, na maioria das vezes de escravidão (MARX, 1983).

social gerou a necessidade de solidariedade, a qual se torna a categoria principal para Durkheim explicar a sociedade, juntamente com a existência dos fatos sociais<sup>73</sup>. De acordo com o autor existem dois tipos de solidariedade, a mecânica e a orgânica, que são capazes de promover a integração social em diferentes níveis de intensidade.

As sociedades<sup>74</sup> orientadas por uma consciência coletiva e organizadas por uma solidariedade mecânica possuem um conjunto mais ou menos organizado de crenças e de sentimentos comuns a todos os membros do grupo, sendo suas condutas voltadas para as finalidades coletivas. Sabe-se que cada indivíduo possui sua própria consciência individual – que representa o conjunto de traços mentais e emocionais que identificam um indivíduo e o distingue de todos os outros – que, de fato, poderia interferir nas ações sociais do grupo. No entanto, quando a solidariedade mecânica exerce sua ação a consciência individual se esvai ou até mesmo se anula. Sociedades com esse tipo de solidariedade são extremamente coesas, constituídas exclusivamente pelas semelhanças, construída como uma massa homogênea, cujas partes não se distinguem umas das outras. A solidariedade ainda é mecânica enquanto a divisão do trabalho não é mais desenvolvida (DURKHEIM, 2008).

Na medida em que se avançou na evolução social a solidariedade mecânica foi tornando a ligação entre os homens mais frágil, o que resultou na diminuição de sua área de ação. A partir de então há a emergência da solidariedade orgânica, engendrada pela divisão do trabalho, que se tornou preponderante, e construiu entre os homens uma ligação mais forte e essencial na atual organização social. À medida que a precedente sugere que os indivíduos se assemelhem, esta supõe que eles se diferenciam uns dos outros. Isto é, os indivíduos não mais são agrupados segundo suas relações de descendência, mas segundo a particularidade da atividade social (profissional) que se consagra (DURKHEIM, 2008).

---

<sup>73</sup> Foge ao objetivo desse trabalho a discussão dessa categoria, embora certos aspectos do jogo, na perspectiva durkheimiana o considerariam um fato social na medida em que apresenta aspectos definidores do mesmo: externalidade ao indivíduo, coerção e generalização.

<sup>74</sup> Durkheim (2008) ressalta que as sociedades estruturadas por uma solidariedade mecânica são geralmente primitivas. Isso se deve ao fato de haver maior semelhanças entre os indivíduos; semelhanças físicas; semelhanças psíquicas. Essas sociedades, segundo o autor, não comportam outro tipo de solidariedade além da que deriva das similitudes, pois essa é formada de segmentos similares e estes, por sua vez, compreendem apenas elementos homogêneos. Quanto mais heterogêneos os clãs, mais frágil se torna a solidariedade mecânica.

As sociedades estruturadas pela solidariedade orgânica “[...] são constituídas não por uma repetição de segmentos similares e homogêneos, mas por um sistema de órgãos diferentes, cada um dos quais tem um papel especial e que são formados, eles próprios, de partes diferentes” (DURKHEIM, 2008, p. 165). Os indivíduos por serem seres singulares e incompletos, dependem mutuamente um do outro, buscando em seus companheiros a complementaridade daquilo que lhes falta. Cada um depende tanto mais estreitamente da sociedade quanto mais nela for dividido o trabalho, sendo mais individualizada a atividade de cada um quanto mais esta for especializada.

A divisão do trabalho teve como função criar entre duas ou várias pessoas um sentimento de solidariedade, o qual era causado em grande parte pela interdependência gerada pela necessidade de se especializar em algo e de se atribuir funções diversas entre os homens. Tal fato fez com que as relações sociais se intensificassem, quantitativa e qualitativamente, sendo inevitável a criação de contratos que explicitassem os deveres e as obrigações das partes envolvidas, para que não somente fossem duradouras, mas também que pudessem estabelecer as condições nas quais as trocas se estabeleceriam (DURKHEIM, 2008).

Segundo Durkheim (2008), os contratos essenciais às trocas são, por excelência, as expressões jurídicas da cooperação. De acordo com o autor, aqueles contratos que beneficiam apenas uma das partes podem ser considerados mais raros. Isso acontece quando, por exemplo, é feita uma doação a uma instituição de caridade em que os beneficiados são os participantes do projeto. No entanto, o autor afirma que mesmo nessas situações, na qual somente um dos pólos sai favorecido, a cooperação não está ausente do fenômeno, ela é apenas considerada gratuita ou unilateral. Essas espécies de contratos não são mais do que uma variedade daqueles verdadeiramente cooperativos.

Contudo, segundo Durkheim (2008), a maioria dos contratos expressa obrigações correlatas ou recíprocas para ambas as partes envolvidas nas trocas. Isto é, o compromisso de uma parte resulta no de outra, sendo que essa reciprocidade “[...] só é possível onde há cooperação, e esta, por sua vez não existe sem a divisão do trabalho. Cooperar, de fato, é dividir uma tarefa comum” (p. 100). Se uma tarefa for dividida em ocupações qualitativamente semelhantes, embora indispensáveis umas

às outras, a divisão do trabalho é considerada simples, mas nem por isso deixa de ter cooperação, embora essa não se compare em intensidade quando a divisão é de natureza diferente, requerendo das forças de trabalho especializadas maior cooperação e ações complementares.

Os críticos da obra de Durkheim, principalmente os ligados ao estudo das políticas sociais, o situam na tradição funcionalista. Dessa forma, a solidariedade presente na obra daquele teórico é vista como funcionalista em relação à coesão social, a qual descreve como um estado de pacificação social desprovido de tensões, o que garante o *status quo* de cada sociedade, e que no caso das sociedades ocidentais se configura como um estado de exploração não contestado. Desnecessário dizer que a maior parte desses críticos é de tradição marxista, e para os interesses deste trabalho destacam-se os estudos de Behring & Boschetti (2006).

Para entender a cooperação na perspectiva de Weber é preciso antes de qualquer coisa conhecer a dinâmica das ações sociais e das relações sociais, pois é quando nelas estão envolvidos é que os agentes expressam os vários tipos de comportamentos e de condutas. Apresenta-se inicialmente o conceito, os tipos e as características de ação social e, em um segundo momento, as particularidades da relação social.

Entende-se por ação social toda conduta humana dotada de um sentido por quem executa e orienta essa ação. Quando essa orientação tem em vista a ação de outro ou de outros agentes a ação passa a ser considerada como social. Existe ação que mesmo envolvendo seres humanos não é considerada social, como no exemplo citado pelo próprio Weber, quando dois ciclistas se chocam, caso que se pode considerar como um fenômeno natural. Mas, a partir do momento que os envolvidos tentam se desviar de um possível encontro, ou provocam uma briga, ou até mesmo discutem depois do choque, essas ações são classificadas como sociais. Em suma, para ser ação social é preciso que a conduta de um tenha sido realizada, considerando a conduta do outro (WEBER, 2008).

A Sociologia busca compreender e interpretar o sentido, o desenvolvimento e os efeitos de uma ação social entre os indivíduos de uma sociedade qualquer. Para que uma ação seja analisada correta e fidedignamente é preciso compreendê-la a partir



de seu sentido (significado) indicado, isto é, de sua conexão de sentido. Reconhecendo que durante o desenvolvimento de uma conduta podem ocorrer condicionamentos irracionais, obstáculos, emoções, equívocos e incoerências, Weber (1991) construiu quatro modelos de ação, compreendidos aqui pela ação racional com relação a fins, ação racional com relação a valores, ação tradicional e ação afetiva.

A ação social referente a fins é determinada por expectativas quanto à ação de outros agentes, utilizando essas expectativas como meio para alcançar determinados objetivos racionalmente pré-definidos (WEBER, 1991). Quanto mais uma conduta for orientada pelo planejamento do agente e se afastar das interferências ligadas à tradição e ao afeto, mais racional ela será.

A ação será racional em relação a valores quando orientada pela crença consciente de valores éticos, religiosos, estéticos, políticos, morais, os quais o agente acredita serem corretos, seguindo-os com fidelidade, sendo inspiradores de sua conduta. Esta pode ser guiada na medida em que o agente crê num comportamento considerado legítimo para ele, como por exemplo a justiça, a honra, a honestidade e a beleza (WEBER, 1991).

Uma determinada conduta pode não ter qualquer manifestação racional, como é o caso da ação de tipo afetivo e de tipo tradicional. Esses modelos de condutas, segundo Weber (1991), encontram-se por completo no limite e muitas vezes além daquilo que se pode chamar, em geral, de ação orientada “pelo sentido”.

Quando um sujeito age de modo afetivo sua ação é inspirada em suas emoções imediatas, desprovidas de qualquer tipo de planejamento, como por exemplo o medo, a vingança, o orgulho, a inveja, o desespero, o desejo e a compaixão (WEBER, 1991). Ações desse tipo podem ter resultados inesperados, não planejados, como, por exemplo, magoar a quem se ama ou destruir uma grande amizade. Segundo Weber (1991), “A ação afetiva e a ação racional referente a valores distinguem-se entre si pela elaboração consciente dos alvos últimos da ação e pela orientação conseqüente e planejada com referência a estes, no caso da última” (p. 15).

A conduta de tipo tradicional, segundo Weber (1991), não passa de uma ação ou reação surda a estímulos habituais que são decorrentes de hábitos e costumes arraigados. Um exemplo muito comum observado nos dias atuais é o caso do batismo ou do casamento no religioso, em que os participantes, em muitos casos, não compreendem o sentido e o significado simbólico da ação, pois não possuem quaisquer compromissos com a religião.

Apesar de a Sociologia pretender compreender e explicar, interpretativamente, através da ação social e da relação social, os comportamentos de uma determinada sociedade, há entre essas duas uma pequena diferença que precisa ser destacada. Enquanto a ação social, como já mencionada, é uma conduta humana dotada de sentido; isto é, de uma justificativa subjetivamente elaborada, a relação social, como se verá a seguir, consiste na probabilidade de determinado agente agir socialmente de uma forma indicável (pelo sentido).

Dessa forma, a relação social é um comportamento (ou conduta) considerado em sua reciprocidade quanto ao seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes, que se orientam por essa referência. Ou seja, é a probabilidade de os indivíduos envolvidos nessas relações perceberem o significado do conteúdo de determinada ação e partilharem seu sentido com as demais pessoas. Para Maria Ligia de Oliveira Barbosa e Tânia Quintaneiro (2003), estudiosas da Sociologia Clássica (Marx, Durkheim e Weber), a partir de uma perspectiva weberiana pode-se dizer que “Compreender uma ação é captar e interpretar sua conexão de sentido” (p. 114). Como exemplos de relações sociais podem ser apontados aqueles envolvendo hostilidade, amizade, conflito, trocas comerciais, relações políticas e econômicas, condutas competitivas e cooperativas. Vale ressaltar que essa última conduta será abordada propositalmente com maiores detalhes, por se tratar, nessa dissertação, de um elemento importantíssimo na interpretação e análise dos dados.

Ainda na relação social é indispensável que os comportamentos produzidos pelos sujeitos tenham reciprocidade em relação ao significado ou ao conteúdo da ação. Weber (1991) deixa isso mais claro, ao afirmar que o indivíduo orienta sua conduta levando em consideração a probabilidade de que o outro ou os outros agentes agirão socialmente de uma maneira que corresponda às expectativas do primeiro agente. Contudo, Weber (1991) ressaltava que apesar da reciprocidade ser

necessária, não é preciso que ela se encontre no conteúdo de sentido da ação dos outros. Essa importante ressalva é melhor compreendida nas palavras do autor:

Não se afirma de modo algum que, no caso concreto, os participantes da ação reciprocamente referida ponham o mesmo sentido na relação social ou se adaptem internamente, quanto ao sentido, à atitude do parceiro, que exista, portanto, “reciprocamente” neste sentido da palavra. “Amizade”, “amor”, “piedade”, “fidelidade contratual”, “sentimento de solidariedade nacional”, de um lado, podem encontrar-se, do outro lado, com atividades completamente diferentes (p.16-7).

Pode-se considerar comum o fato de agentes atribuírem sentidos diferentes às ações dos outros, mesmo que aconteçam em uma mesma relação. Neste caso, a relação – referente ao conteúdo de sentido – é considerada unilateral para ambos os agentes, o que não impede que nela seja mentida a reciprocidade. Pois o agente, ainda assim, pressupõe determinada atitude do parceiro e orienta sua ação por essa expectativa. Uma relação só pode ser considerada bilateral quando há correspondência quanto ao conteúdo do sentido (WEBER, 1991).

Apropriando-se das idéias de Weber em relação às divergências do conteúdo do sentido nas relações sociais, é possível fazer algumas reflexões e analogias sobre o jogo, principalmente em relação às situações conflituosas engendradas nessa atividade. O jogo como atividade social propõe a construção de relações sociais entre os jogadores, possibilitando que o sentido de determinadas ações sejam correspondidas ou não.

Em um Jogo Cooperativo, tem-se a expectativa que o conteúdo de sentido das relações entre os jogadores seja orientado por condutas cooperativas e solidárias, que poderiam produzir ações semelhantes e recíprocas. No entanto, é possível que alguns jogadores tenham condutas diferentes, agindo de forma individualista, competitiva e desrespeitosa. De acordo com Lovisolo (1999), o fato de um jogador se manifestar contrariamente a outro ou mesmo ao professor, não significa que ele não esteja participando da atividade que é desenvolvida; sua participação pode ser efetiva mesmo estando em confronto com as expectativas (e objetivos) de terceiros. O caráter recíproco da relação social não significa uma atuação com o mesmo conteúdo de sentido, para isso basta que os jogadores compartilhem a compreensão de tais conteúdos (mesmo sendo eles divergentes), pois o que importa na relação

social é a capacidade dos jogadores entenderem o significado da ação de cada participante, mesmo que não haja correspondência entre eles no tocante à compreensão da ação. Nesse sentido, tanto o agir competitivo e individualista quanto o agir cooperativo e solidário fazem parte das relações sociais engendradas no jogo, podendo elas ocorrerem de forma simultânea.

Vale ressaltar então que o conteúdo de sentido atribuído às relações sociais não é permanente, total ou parcialmente, assim como no caso das relações entre os próprios jogadores (agentes), as quais podem ser transitórias, duradouras, casuais e repetidas (WEBER, 1991). Em contrapartida, Weber (1991) ressalta que em uma relação social o conteúdo de sentido pode ser combinado entre os agentes envolvidos, os quais fazem promessas referentes a seu comportamento futuro. Isto é, cada um dos participantes considera que o outro orientará sua ação pelo sentido da promessa, a qual todos têm entendimento de seu significado. Esse tipo de combinação é muito comum nos jogos, quando seus participantes através de regras construídas por anuência prometem segui-las. Tais acordos são relativos tanto à ética do jogo, com o respeito as suas normas e seus jogadores, como também à combinação da forma pela qual cada indivíduo ou grupo se comportará, levando em consideração seus respectivos objetivos.

Voltando à reflexão sobre os Jogos Cooperativos, pode-se dizer que um de seus objetivos é prevenir que os problemas sociais – em sua maioria provenientes da competição – surjam antes de se tornarem problemas, e que valores cooperativos e solidários sejam socializados pelos jogadores (ORLICK, 1989). Para isso, as regras criadas reciprocamente, tanto por jogadores como por educadores, ajudam no estabelecimento de um acordo em relação ao conteúdo de sentido das relações sociais desenvolvidas nos jogos. Espera-se que as regras, segundo Chateau (1987) respeitadas fiel e lealmente pelos jogadores (principalmente quando crianças), configurem-se como promessas dos participantes de se comportarem somente de maneira cooperativa e solidária<sup>75</sup>. O que significa aumentar a probabilidade de todos os jogadores orientarem suas ações pelo sentido da promessa e teoricamente de se

---

<sup>75</sup> Através das regras parece ser possível combinar entre os jogadores o conteúdo de sentido das relações sociais, fazendo com que as condutas tenham representações semelhantes. Entretanto, o obedecer às regras sem ao menos conhecer o motivo de sua existência, por uma imposição, desconhecendo o significado do conteúdo de sentido dos comportamentos, parece reforçar a ação de dominação. Esse assunto será retomado, com mais detalhes, na análise dos dados.

comportarem segundo uma mesma expectativa, atendendo, por exemplo, ao chamado da cooperação. No entanto, como já dito, sabe-se que os conteúdos de sentido não são permanentes, mas sim transitórios, assim como as relações sociais entre os agentes. Portanto, não somente é possível como também natural que o conteúdo de sentido e, conseqüentemente, as ações dos agentes sofram alterações, por serem orientadas também pelos objetivos pessoais de cada participante do jogo. Quando se participa de uma atividade social, como por exemplo o jogo, é absolutamente normal que os envolvidos defendam seus interesses pessoais. Essas divergências podem encaminhar as relações do jogo para outros resultados, como por exemplo, os conflitos e as competições. Considerando essa possibilidade faz-se necessário relembrar parte do problema da pesquisa em questão: além dos valores educativos proporcionados pela cooperação, quais as implicações da potencialização da competição e do conflito em favor de objetivos pedagógicos pretendidos pelos Jogos Cooperativos? Podem o conflito e a competição contribuir pedagogicamente com os Jogos Cooperativamente e quais seriam essas contribuições?

De acordo com Tani et al. (1988), “[...] A maioria das sociedades não atribui ao conflito um valor positivo” (p.132), considerando-o como responsável pelo resultado negativo de uma socialização mal sucedida, pois suas causas, muitas vezes estão associadas aos sentimentos de ódio, vingança, inveja, necessidade, desejo, etc. Por isso, há situações em que se evita o surgimento dos conflitos para evitar danos sociais indesejáveis. No entanto, de acordo com o que foi comentado na introdução desse trabalho, na contramão desta perspectiva, Simmel (1983) acredita que o conflito possa produzir ou modificar grupos de interesses (identificação por um grupo social), uniões (fala-se muito em casamentos, amizades, contrato de sociedade), organizações, embora não acredite ser possível suprimi-los.

Já Lovisolo (1999), ao qual se pode também reportar na discussão realizada na introdução, acredita que o conflito só pode ser considerado benéfico se aceitar mecanismos de regulação e mudança, e ressalta que existem conflitos que podem fazer com que as pessoas e os povos melhorem em vários sentidos, assim como existem aqueles que podem levar à destruição física e cultural de uma sociedade. Tani (1988) acrescenta que,

[...] nenhum grupo consegue sobreviver de forma permanentemente conflitiva. É um processo extremamente desgastante, debilita os componentes, limitando a iniciativa e a inovação. Portanto, é fundamental que um conflito seja resolvido. [...] Enfim, o conflito é um processo que não pode ser evitado. Isso requer, da nossa parte, uma aprendizagem na utilização das suas vantagens, para que seus aspectos negativos sejam minimizados e os seus aspectos positivos sejam enfatizados (p.132).

Simmel (1983) entende por unidade o consenso e a concordância dos indivíduos que interagem. Em contrapartida, o autor afirma que não existe sociedade ou pequeno grupo social com uma unidade social sólida, no quais correntes convergentes e divergentes não estejam inseparavelmente entrelaçadas. O mesmo sociólogo reforça que, um grupo absolutamente coeso e harmonioso é empiricamente irreal, ao mesmo tempo em que não retrata um processo de vida real.

Conforme Simmel (1983), uma dose de discordância e de controvérsia entre membros de um mesmo grupo é vital para mantê-lo unido, e principalmente para promover mudanças que possam levar a uma nova forma de pensar e agir desse grupo, a uma nova filosofia, uma nova ideologia, ou uma nova definição social. O autor vai além ao afirmar que toda e qualquer relação social apresenta em seu cerne, inevitavelmente, uma pequena dose de conflito que contribui para que ocorram mudanças e evoluções sociais no grupo.

As relações sociais possibilitam aos agentes a construção de uma variedade de conteúdos de sentido. No entanto, como apontado no início do capítulo, optou-se por destacar aqueles considerados relevantes para a temática da dissertação: conflito, competição e cooperação. A Sociologia weberiana considera ainda dois tipos de relações sociais, tais como a associativa e a comunitária, as quais possibilitaram algumas reflexões sobre os aspectos cooperativos engendrados durante a prática dos Jogos Cooperativos. Conforme Weber (1991), a relação social de tipo associativa acontece “[...] quando e na medida em que a atitude na ação social repousa num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência a valores e fins)” (p. 25). Esse tipo de relação é racional e referente a valores, pela crença no compromisso próprio; e é racional e referente a objetivos relacionados a uma expectativa de lealdade da outra parte. Na relação associativa, há muitas vezes o compromisso entre interesses antagônicos (em alguns casos

complementares) e a luta por melhores possibilidades, provocando em determinadas situações a eliminação de uma das partes envolvidas (WEBER, 1991).

Uma relação social é denominada comunitária quando a atitude na ação social repousa no sentimento dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo (WEBER, 1991). Mas Weber (1991) ressalta que, “Nem sempre o fato de algumas pessoas terem em comum determinadas qualidades ou determinado comportamento ou se encontrem na mesma situação implica uma relação comunitária” (p. 26). Mesmo que em uma relação social os agentes reajam de maneira homogênea a uma determinada situação, não é possível afirmar ainda que isto engendre uma relação comunitária, mesmo que produza um sentimento comum em relação à situação e as suas possíveis conseqüências. Para Weber (1991), “Somente quando, em virtude desse sentimento, as pessoas começam de alguma forma a orientar seu comportamento pelo das outras [...]”, que nasce uma relação comunitária (p. 26).

O Jogo Cooperativo promove entre os jogadores participantes tanto relações associativas (principalmente referente a fins) quanto relações comunitárias (principalmente quando afetivas). O fato de haver um interesse pré-definido entre os jogadores, ou seja, ter um objetivo coletivo e comum a todos, faz com que as ações tenham conteúdos de sentido semelhantes também. No entanto, as relações sociais, quando referentes a fins, podem ter por conseqüência a eliminação de uma das partes envolvidas. Quando, por exemplo, determinados jogadores se unem solidária e cooperativamente para alcançar objetivos combinados e ao mesmo tempo opostos aos outros membros do mesmo grupo, estabelecem uma relação monopolizada e corporativista, em que somente eles se beneficiam, prejudicando ou até mesmo eliminando aqueles que não aceitos nessa relação. Esse tipo de interação não é esperado nos Jogos Cooperativos, embora seja considerada uma forma de cooperação, o que também levanta a questão de que nem tudo que tem a característica de cooperação é em si um juízo de valor positivo.

A tradição teórica dos Jogos Cooperativos, principalmente aquela apresentada nos trabalhos de Orlick (1989) e Brotto (1999) – e reproduzida em várias outras obras da literatura específica e trabalhos acadêmicos – parece apontar para a tentativa de transformar os conteúdos de sentido das relações sociais desenvolvidas nesses

jogos, como, por exemplo, a cooperação, a solidariedade, a amizade e o companheirismo, em momentos que ultrapassem a barreira da sociabilização<sup>76</sup>, não limitando esses comportamentos a lampejos de curtos espaços de tempo em pequenos grupos sociais, que é de fato o que se tem observado nos relatos de experiências de professores (dissertações, teses e artigos científicos). O desejo dos teóricos dos Jogos Cooperativos, de desenvolver, nas relações sociais, comportamentos com conteúdos de sentido cooperativos e solidários, só parece possível se esses forem socializados na cultura de uma sociedade e incorporados em seus hábitos, costumes e regulamentos, passando a orientar de maneira significativa as ações sociais de seus representantes.

Além das idéias de Marx (1983), Durkheim (2008) e Weber (1991; 2001), os quais representam o que é denominado de Sociologia Clássica, da qual foram extraídas reflexões sobre a cooperação, optou-se também por acrescentar as considerações de sociólogos contemporâneos para enriquecer o debate. Ogburn e Nimkoff (1977) reconhecem duas maneiras de cooperação em grupo. Em uma delas a cooperação é compreendida como um trabalho comum a todos; neste caso, os indivíduos em cooperação executam todos juntos uma mesma atividade, isto é, desempenham funções idênticas em uma ação. Quando o trabalho é realizado apenas pelo prazer que tem os indivíduos em trabalhar juntos, a cooperação pode ser classificada como de tipo associada. Quando, por outro lado, existe uma vantagem real em dispor da ajuda dos companheiros, mas essa vantagem leva em consideração o interesse de todo o grupo e não favorece individualmente ninguém, então esta cooperação é denominada de tipo suplementar. Neste caso, os indivíduos trabalham para um fim comum, mas cada qual possui a sua função especializada. Pode-se dizer que a diferença entre essas duas concepções é o grau de interdependência entre os indivíduos, que na associada deve aparecer com maior intensidade devido às funções especializadas de cada um. Neste caso, segundo Lovisolo (1999), a cooperação ressalta a união, a ajuda mútua, o operar em comum com o outro, em conjunto; isto é, aproxima as pessoas, tornando-as companheiras solidárias de um

---

<sup>76</sup> Entendida, aqui, por um momento em que o indivíduo sociável, domina as regras universais de boa convivência e civilidade, mas, não necessariamente precisa socializar (ou aprender) os costumes, os valores e a filosofia de vida do grupo social da qual está se relacionando no momento (diga-se de passagem, temporário).



mesmo produto final. Essa perspectiva se aproxima da abordagem de Durkheim sobre a divisão do trabalho social, a qual foi apresentada no início do capítulo.

No entanto, não parece ser somente a cooperação capaz de aproximar as pessoas. Para Simmel (1983) a competição possui um importante papel socializador quando e na medida em que promove “[...] o esforço do homem em direção ao homem, sua adaptação ao outro, só parece possível ao preço da competição, isto é, da luta simultânea contra um semelhante para um terceiro [...]” (p. 140). A competição aproxima os adversários, construindo laços entre eles, a fim de avaliar suas forças e fraquezas, ajustando-se a elas, sempre mantendo respeito ao adversário. Parece que a competição, presente nas relações sociais, tem tanto o poder de afastar os indivíduos como de aproximá-los, mas é comum encontrar na literatura e nos trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos<sup>77</sup> o predomínio da visão negativa sobre a competição, entendendo que os contextos competitivos, simulados (ou construídos) principalmente pelos jogos e pelos esportes convidam os indivíduos eminentemente à hostilidade e à agressão, além de auxiliarem na manutenção de valores que perpetuam a ordem social vigente.

A perspectiva de Simmel (1983) quebra um pouco com a visão maniqueísta que muitos sociólogos e educadores têm dos valores transmitidos pela cooperação e pela competição, sendo que a primeira tem sido referenciada por educar visando a comportamentos pró-sociais<sup>78</sup>, associados a ações que envolvem o coletivo, enquanto a segunda tem sido destacada por promover comportamentos anti-sociais<sup>79</sup>, associados às condutas individualistas. Tal visão mecanicista desconsidera os significados culturais e a complexidade do fenômeno humano, deixando, às vezes, espaços para generalizações simplistas e conclusões universalizadas.

---

<sup>77</sup> Essa visão negativa sobre a competição pode ser encontrada nas dissertações de Monteiro (2006), Martini (2005), Blanco (2007), analisadas criticamente e destacadas no capítulo seguinte. Será possível observar que dentre os trabalhos acadêmicos analisados, apenas uma minoria apresenta a visão positiva da competição.

<sup>78</sup> Palmieri e Branco (2004) citam como comportamentos pró-sociais “[...] aqueles que representam ações ou atividades consideradas como socialmente positivas, visando atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas, como, por exemplo, o altruísmo, a generosidade, a cooperação, os sentimentos de empatia e simpatia, etc. (p.190)”.

<sup>79</sup> Os comportamentos considerados anti-sociais, conforme Palmieri e Branco (2004), são aqueles que “[...] incluem ações ou atividades consideradas como socialmente negativas, voltadas, por exemplo, à destruição ou ao prejuízo de outras pessoas, e relacionadas a comportamentos egoísta, competitivos, hostis e agressivos” (p.190).

É preciso ter claro que tanto a cooperação quanto a competição são processos de interação social que constituem um mesmo fenômeno relacional. Ambos os comportamentos estão à disposição de objetivos individuais construídos em contextos grupais específicos, que ora favorecem predominantemente à cooperação, ora predominantemente à competição.

Até o momento foram apresentadas as principais abordagens teóricas da Sociologia Clássica e também da contemporânea, em relação à cooperação, e conseqüentemente refletiu-se sobre a dinâmica das relações sociais a partir deste conteúdo de sentido, enfatizado também, no âmbito dos jogos. Algumas reflexões sobre as relações sociais conflitivas e competitivas também foram abordadas aqui.

Um dos objetivos apontados no início desse capítulo é compreender e interpretar as relações sociais, principalmente as de conteúdo cooperativo. No entanto, como ressalta Lovisoló (1999), a cooperação pressupõe sentimentos de pertencimento, que se inicia a partir de conversas dentro de um grupo social. Se essa identificação influencia na forma de pensar e agir de um indivíduo e/ou comunidade, faz-se necessário entendê-la, e é isso o que se pretende ao abordar a categoria “identidade social” a partir das obras de Cuche (2002) e de Hall (2006).

A identidade social é a resultante das diversas interações entre o indivíduo e o seu ambiente social. Conforme Cuche (2002), a identidade social se caracteriza pelo conjunto de experiências e, principalmente, por vinculações que o indivíduo desenvolve em um sistema social: por exemplo, vinculação a uma classe sexual, a uma religião, a um *hobbie*, a uma classe social, etc. Para Cuche (2002), “A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (p. 177).

A identidade social não diz respeito apenas às pessoas. Todo grupo social tem sua identidade própria, que corresponde à sua definição social. Ela permite identificar um grupo, quando seus membros possuem formas de pensar e agir idênticas, que os distinguem de outros grupos. Estes por sua vez também possuem formas diferentes de pensar e agir. Importante salientar que as identidades dos sujeitos não são idênticas, por mais que pertençam ao um mesmo grupo. Todo indivíduo ou grupo tem uma marca própria que o caracteriza (CUCHE, 2002).

No estudo de Cuche (2002) são apresentadas três concepções de identidades. A primeira considera a identidade como preexistente ao indivíduo, quase que algo herdado geneticamente. Vista desta forma, como impossibilitada de evoluir, sem que o indivíduo ou o grupo tenha nenhuma influência. Para essa concepção Hall (2006) dá o nome de sujeito do iluminismo, em que sua identidade é totalmente centrada e unificada. O sujeito nascia com ela, desenvolvia-se, mas continuava essencialmente a mesma, idêntica a quando nasceu. Ainda segundo o autor, uma identidade unificada, completa e segura é uma fantasia.

Em outra concepção, denominada culturalista segundo Cuche (2002), a ênfase não é colocada sobre a herança biológica, mas sim, no fato de o indivíduo se socializar no interior do seu grupo cultural. Mas de acordo com o autor, o resultado é muito semelhante, pois o indivíduo é levado a interiorizar os modelos culturais que lhe são impostos, até se identificar com o seu grupo de origem. Em outras palavras, a identidade seria preexistente ao indivíduo, que por sua vez, sem alternativas, teria que aderir a ela. Neste caso, a identidade é uma essência impossibilitada de evoluir e sobre a qual o indivíduo ou o grupo não têm nenhuma chance de influenciar, mesmo em constante contato com outras culturas.

Esta concepção apontada por Cuche (2002) aproxima-se da que Hall (2006) denomina como identidade do sujeito sociológico. Essa noção, segundo o autor, refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que a identidade era formada na relação social com outras pessoas importantes para o sujeito, pessoas que tinham algum tipo de significado para ele, que mediavam os valores, os sentidos e os símbolos, ou seja, a cultura que ele habitava. Nessa concepção, a identidade costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006).

A outra concepção considerada por Cuche (2002) é definida como sendo situacional e relacional. A identidade é uma construção social e não algo dado. Os sujeitos atribuem significado a uma vinculação social, em função da situação relacional em que eles se encontram. De acordo com Barth (*apud* Cuche, 2002), “Deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais” (p. 183). Esta concepção, considerada dinâmica por Cuche,

opõe-se e supera aquela que vê a identidade como unificada, arraigada, permanente, que não poderia evoluir. Muito pelo contrário, a identidade aqui não pode ser considerada construída por completo, pois está a todo o momento, através das relações sociais, recebendo e enviando conteúdos culturais, portanto, em constante processo de formação.

Hall (2006) denomina esta concepção como a identidade do sujeito pós-moderno, caracterizada por ele como não sendo “[...] fixa, essencial e permanente” (p. 12). A identidade passa a ser “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p.13). É uma identidade definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em contextos sociais diferentes, que representam momentos e situações diferentes. Mas como esse sujeito, detentor de várias identidades, em constante construção, se comporta em diferentes espaços sociais? Como explicar as variações de comportamentos, levando em consideração as várias identidades que esse sujeito pode ostentar? Ou seja, o que leva ele a se comportar de uma forma e não de outra?

Apesar de não ser o objetivo desse trabalho – ir a campo investigar o comportamento humano, de uma população específica, em espaços específicos – vale ressaltar que pesquisas<sup>80</sup> com esse enfoque micro-sociológico, precisam ter cuidados metodológicos<sup>81</sup> para que o estudo não resulte em descrições banais (FELDMAN-BIANCO, 1987). Ao pesquisar os espaços intersticiais, onde ocorrem as relações sociais, deve-se levar em conta a perspectiva histórica da sociedade em movimento e em constante fluxo, evitando, assim, o estudo das representações estáticas, como se os agentes e a própria cultura na qual estão inseridos não estivessem em constante transformação – em processo, como diz Bela Feldman-Bianco (1987). Desta forma, levando em consideração esses e outros critérios metodológicos, é possível “[...] entender como conjuntos de significados são transmitidos e desenvolvidos e como a ação humana é medida por um projeto

---

<sup>80</sup> Algumas pesquisas sobre Jogos Cooperativos tiveram como uma de suas etapas a investigação das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, relatando quais os conteúdos de sentido apresentados nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa. Ver em Monteiro (2006), Blanco (2007) e Pocera (2008).

<sup>81</sup> Ver mais detalhadamente Bela Feldman-Bianco, em “Antropologia das Sociedades Contemporâneas: Métodos”, da editora Global, 1987.

cultural no contexto das complexidades dos processos sociais” (FELDMAN-BIANCO, 1987, p. 11).

Os interstícios são espaços sociais em que o indivíduo transita, desempenhando papéis distintos (com identidades sociais distintas), daí decorrentes. Portanto, comportam-se de formas diferentes de um espaço para outro. Tratando-se de uma sociedade complexa, como é a atual, na qual há uma diversidade enorme de traços culturais, e conseqüentemente uma variação altíssima de identidades, pode-se afirmar que os comportamentos apresentados têm maiores chances de sofrerem variações. Ainda mais se for levado em consideração que o ser humano apresenta singularidades, contribuindo para que cada um, de modo próprio, interiorize e viva sua cultura, interpretando os conteúdos e os significados dos grupos sociais, criando assim sua própria identidade social, ou como melhor diz Galissot (*apud* Cuche, 2002) construindo sua própria identificação social, uma vez que pode evoluir, modificando-a conforme a alteração da situação relacional.

No decorrer da vida os indivíduos assumem um número variado de identidades, muitas delas ao mesmo tempo, dependendo da situação e espaço social na qual se encontram. A cada momento se assume, mesmo que temporariamente, a identidade de esposo(a), filho(a), pai ou mãe, patrão ou funcionário(a), amigo(a), entre outras possíveis. Sendo que cada uma delas tem comportamentos, crenças e valores diferentes uma das outras.

Por exemplo, um homem enquanto pai tem determinadas condutas, que não são necessariamente as mesmas enquanto empresário. Esse mesmo homem enquanto pai possui comportamentos que não seriam adequados em seu ambiente de trabalho. Uma situação não muito distante da realidade é aquela em que um empresário tem como um de seus funcionários o próprio filho. Nesta situação, é possível separar a identidade de pai com a de empresário? E o filho, consegue separar a identidade de ente querido com a de subordinado? É muito comum nessa situação o pai recomendar ao filho que diferencie a relação deles no espaço familiar de sua relação no ambiente de trabalho (patrão-empregado). Mas pode ocorrer que em uma situação na qual esse pai, na empresa e diante de todos seus funcionários, relacione-se com seu filho, que é funcionário da empresa, da mesma maneira que faz em casa, cuidando pessoalmente de sua saúde, higiene, alimentação e

educação. Certamente tal situação relacional gera um conflito de identidades, podendo provocar desconforto, não somente entre pai e filho, mas também entre o patrão e os demais funcionários, que perceberiam a diferença de conduta nas relações sociais.

Dando continuidade ao exemplo anterior, é conveniente desenvolver ainda algumas reflexões a respeito de uma outra situação como a que os colegas de trabalho (denominado aqui de grupo social do trabalho) se reúnem em um jogo de futebol (a “pelada”) após o expediente – prática comum nos dias de hoje. Neste caso, as identidades do ambiente de trabalho podem ser reprimidas (embora não desapareçam), prevalecendo assim outras identidades – algumas delas construídas durante a própria situação relacional do jogo, como por exemplo através das relações afetivas ou referentes a fins – que conseqüentemente gerariam condutas variadas, não necessariamente vinculadas à relação patrão-empregado. Vale lembrar que o jogo propicia um afastamento temporário do cotidiano, aumentando as chances de o *status* social do trabalho não entrar em ação; porém, esta possibilidade não está descartada, o que de fato poderia gerar algum tipo de conflito.

De acordo com Durkheim (2008), a divisão social do trabalho pressupõe diferentes identidades e *status* sociais, que expressam desigualdades decorrentes, por exemplo, da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Em conseqüência, cada sujeito, conforme sua ocupação, possui comportamentos, interesses, direitos e deveres particulares. Contudo, o jogo pode suspender temporariamente esses elementos, fundamentais em uma relação social, fazendo com que os sujeitos ficassem em igualdade de direitos e deveres, mas não em relação a seus comportamentos. Há, então, inicialmente, uma relação horizontal entre patrão e funcionários. Mas, não está descartada a possibilidade de ocorrerem mudanças no *status* social dos jogadores, podendo, por exemplo, um funcionário de menor *status*, adquirir, de acordo com seu desempenho no jogo, maior poder sobre os demais participantes, inclusive sobre seu patrão. Por conseqüência, o *status* conquistado por esse funcionário faz com que ele se comporte de uma maneira que no trabalho não seria considerada adequada, podendo durante o jogo, por exemplo, exigir melhor marcação de seus companheiros, e para isso, elevar o tom de voz diante deles, ou reclamar quando o patrão perdesse a bola, ou caçoar dos companheiros e do próprio patrão, quando errasse um chute ou um passe.

No jogo coletivo, como, por exemplo, no caso do futebol, exige-se uma divisão de tarefas específicas – assim como a divisão do trabalho social apontada por Durkheim – criando entre os jogadores o sentimento de interdependência. Nesse tipo de jogo há funções especializadas, como o goleiro, o defensor, o meio-campo, o atacante, que precisam unir suas habilidades no sentido de uma complementaridade, agindo em cooperação para alcançar um objetivo comum a todos, como por exemplo, a vitória. A ligação entre esses jogadores é tão fundamental, que o não comprometimento de um deles, em suas funções particulares, pode prejudicar todo o grupo.

Ainda sobre o exemplo acima, pode-se dizer de acordo com as considerações de Cuche (2002), que o jogo pressupõe a formação de um grupo social, o grupo social do jogo, no qual seus participantes desenvolvem, conforme as situações relacionais, sentimentos de pertencimento e identificação. É engendrado, então, entre os participantes do jogo, um sentimento de camaradagem, o que aumenta a probabilidade de orientarem suas condutas por um sentimento solidário e cooperativo, não somente com aqueles da mesma equipe, mas também com os adversários, para que o jogo possa, ao menos, acontecer, embora seja provável que esse sentimento se fortaleça com maior intensidade entre os membros da mesma equipe. Mas como já se mencionou aqui várias vezes, nada impede que a solidariedade se transforme numa colisão de interesses, conforme mudam as situações relacionais.

Portanto, as identificações, os sentidos de pertencimento, podem ocorrer com os de dentro e com os de fora da equipe, desde que todos estejam no jogo. Dessa forma, a cooperação pode ocorrer com os de dentro e com os de fora, assim como a competição pode ocorrer tanto com os de fora como com os de dentro.

#### 4.2 A “ALMA GENEROSA”<sup>82</sup> DO POVO BRASILEIRO: TRAÇOS DE UM CARÁTER NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

---

<sup>82</sup> Recorte da entrevista coletiva do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após o anúncio da escolha do Rio de Janeiro como cidade sede dos Jogos Olímpicos de 2016. Reportagem de autoria de Leonardo Sales, disponível no caderno de esportes do jornal A Gazeta, de 3 de outubro de 2009.

Este tópico apresenta as análises das representações sobre o homem brasileiro. Objetiva-se apresentar e discutir a contribuição dos portugueses, índios e negros, no debate que será desenvolvido em torno da formação da identidade nacional, identidade essa que dá ao Brasil a reputação de uma nação dócil, pacífica, acomodada em situação de conformidade, sem revoltas e revoluções, sendo, assim, presa fácil das forças políticas dominadoras. Especula-se que o Jogo Cooperativo da forma como prevê sua tradição, possa estar contribuindo com esse tipo de pensamento sobre o qual se funda a formação do Brasil. Nesse sentido, para testar esta hipótese, optou-se por analisar algumas resenhas, como, por exemplo, “Retrato do Brasil”, “Casa-grande e senzala”, “Raízes do Brasil”, “Instituições políticas brasileiras”, todas retiradas da obra “Introdução ao Brasil: um banquete no trópico”, de Lourenço Dantas Motta. A essa lista pode ser adicionada também artigos que contribuíram na análise e interpretação da formação da identidade do brasileiro como, por exemplo, o ensaio de Richard Graham, intitulado “Construindo uma nação no Brasil do século XIX: Visões novas e antigas sobre classe, cultura e estado”<sup>83</sup>, e o artigo de Dutra, denominado “O Não Ser e Ser Outro. Paulo Prado e seu Retrato do Brasil”<sup>84</sup>.

Apesar das divergências que marcam o debate no campo do pensamento social brasileiro, em torno dos aspectos estruturadores da sociedade brasileira, e da tradição que elas evocam, podendo, então, ser alvo de desconstruções teórico-empíricas, ainda assim essas obras se mostram bastante fortes no âmbito das produções acadêmicas e por isso optou-se por utilizá-las.

Conforme afirmou Dutra (2000), em artigo sobre a obra de Prado, Retrato do Brasil, o período de colonização aparece como ponto de partida para levantar traços característicos de uma suposta identidade nacional. Na análise de Prado (*apud* Nogueira, 2004) é desenhada uma sociedade brasileira não muito distante daquela que havia predominado na antiga colônia portuguesa. Na formação histórica do povo brasileiro, marcada pelo passado colonial, a escravização, tanto de índios como de negros, na opinião de Prado (*apud* Nogueira, 2004), parece ter atrasado o desenvolvimento geral da nação. Em suma, o Brasil é descrito como uma extensão passiva da colônia, um país que ainda dormia o sono colonial.

---

<sup>83</sup> Publicado em: The Journal of the Historical Society, v. 1, no. 2-3, 2001, p. 17-56.

<sup>84</sup> Publicado na Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 26, 2000, p.233-252.



O primeiro contato do colonizador português com as terras brasileiras provocou deslumbramento, inicialmente, com as riquezas naturais (principalmente a cobiça pelo ouro) e, em seguida, com a beleza da nudez escandalosa das índias nativas (ou seja, a sensualidade livre), algo até então jamais visto por eles. Os que aqui chegaram eram homens que já incomodavam a organização da sociedade européia, sendo raros os que tinham o passado limpo. A população que aqui chegou era composta por presidiários, corsários, flibusteiros, jogadores falidos, padres revoltosos, vagabundos dos portos do Mediterrâneo, anarquistas (NOGUEIRA, 2004).

No entanto, na análise feita por Freire, em Casa-grande e senzala as relações sociais entre os nativos e os invasores, desde os primeiros momentos da colonização, foram harmoniosas, sem conflitos violentos que pudessem alterar o contexto inicial de contato entre eles (BASTOS, 2004). Muito pelo contrário, os índios acolheram os brancos logo nos primeiros encontros (NOGUEIRA, 2004).

Acostumados com uma vida policiada na Europa, os homens brancos não encontraram obstáculos que impedissem a satisfação de seus vícios, deparando-se com um ambiente propício à vida solta e infrene, em que tudo era permitido. Encontraram todas as condições necessárias à exaltação de seus prazeres, como, por exemplo, a suavidade e sensualidade do vestuário, a cumplicidade do deserto, e principalmente, a submissão fácil das mulheres indígenas (NOGUEIRA, 2004). Segundo Dutra (2000), foi dessa entrega à luxúria que se teria iniciado as primeiras populações mestiças, transmissoras do que viria a ser um traço marcante do caráter psíquico do povo brasileiro. A aproximação desses dois segmentos raciais pode ser justificada pela escassez da mulher branca e a necessidade de ocupação do território. Essa concubinação teria se intensificado com a chegada dos escravos negros, principalmente com a passividade da negra africana que veio a facilitar ainda mais a superexcitação erótica.

Ainda sobre o papel indígena na formação nacional é possível apontar dois traços psicossociais, que somados ao da influência africana (que será vista mais adiante), marcaram o caráter nacional. O primeiro, trata-se de um resquício sadomasoquista<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Segundo Jessé Souza (2001) a tese da sociedade sadomasoquista não pode ser descartada. A hipótese mais relevante se remete ao modelo de escravização utilizado no Brasil colonial, em que

que faz com que a sociedade brasileira, em muitos momentos, deixe de reformar e corrigir determinados vícios da organização política e econômica, aceitando o gosto pelo sofrimento, pela posição de vítima da situação e se sacrificando por ela (BASTOS, 2004). O fato de não se revoltar por uma situação claramente incômoda, deve-se, *a priori*, ao segundo traço legado pelo indígena, que é justamente o medo e ao mesmo tempo o furor de se opor a determinado acontecimento considerado injusto. No entanto, esse sentimento de revolta parece ter sido reprimido durante o processo de domesticação dos índios, tornando-se raros os traços destruidores. Por isso, segundo Freire (*apud* Bastos, 2004) a sociedade brasileira é marcada por uma cultura de acomodação em relação aos antagonismos.

Durante a colonização houve uma substituição do elemento índio pelo negro africano, muito em função dos interesses econômicos da colônia. Algumas características do negro definiram seu lugar na sociedade brasileira, por exemplo, a sua alegria que contrabalanceou com a melancolia dos portugueses e a tristeza dos índios. Além disso, a sua bondade – outro traço psicológico do brasileiro – foi uma das responsáveis pela doçura que marcou grande parte das relações entre os senhores e os escravos no Brasil. Bondade e generosidade que impediam, em muitos momentos, os escravos negros de se rebelarem<sup>86</sup>, levando-os a aceitarem tratamentos considerados rudes. Essas características permitiram que os negros se tornassem parte da família dos brancos, não como escravos, mas como pessoas da família. No caso dos escravos domésticos, que sabiam ler e escrever, eram cristianizados e abasileirados, viviam nas casas-grandes e tinham a possibilidade de constituir família, situação bem diferente daqueles pagãos que viviam nas senzalas, dedicando-se à lavoura e se comunicando por dialetos (BASTOS, 2004).

Ao se tornar parte da família, a negra africana, já cristianizada, impunha sua cultura como dominante. O catolicismo propiciou a aproximação entre os negros e os senhores e seus padrões de moralidade. No entanto, o catolicismo praticado

---

o(a) negro(a) africano(a) era cristianizado(a) e os valores do opressor eram internalizados e combinados com os do oprimido. Esta foi uma estratégia de dominação através da conquista do oprimido, que resultou também na abdicação da vigilância e, muitas vezes, no abandono do uso da força sobre o dominado. Uma das evidências desse tipo de política é que na colônia portuguesa, os capitães-do-mato eram negros, diferentemente da escravização norte-americana em que eles eram brancos.

<sup>86</sup> Deve-se chamar a atenção para o fato de que rebeliões aconteciam, afinal, nem todo processo de dominação/exploração acontece sem resistências. Contudo, os focos de resistência não se constituíram em movimentos amplos suficientes para suscitar um estado de emancipação.

consistiu de uma combinação que permitiu aos negros a conservação, à sombra da doutrina católica, das formas e acessórios da cultura africana. Tal fato possibilitou que as duas culturas se aproximassem, sendo, nesse sentido, a religião a primeira forma de confraternização de valores e sentimentos de negros e brancos (BASTOS, 2004).

Segundo Bastos (2004), o negro deixou legados que hoje constituem parte do caráter do povo brasileiro. Segundo o mesmo autor, “A eles devemos nossa sensibilidade, imaginação e uma doce e doméstica religiosidade. São africanos vários dos hábitos considerados brasileiros – de higiene, de vestimenta, de alimentação [...]” (p. 231).

Diante do exposto até aqui, apoiando-se no referencial teórico apresentado, já é possível perceber que o caráter do povo brasileiro foi constituído historicamente a partir dos legados das três raças (branca, índia e negra) que aqui habitaram durante séculos. Na visão de Nogueira (2004) esse caráter tem sido marcado pela luxúria, cobiça, tristeza e romantismo. Acrescenta-se a ele aquilo que Buarque (*apud* Sallum Jr., 2004) destacou como sua contribuição para a civilização brasileira, a cordialidade, sendo o “homem cordial” caracterizado por sua “lhanza” (inocência) no trato, a hospitalidade e a generosidade.

Vale aqui abrir parênteses para relatar um fato que ocorreu durante a construção do presente tópico. Ao mesmo tempo em que este era elaborado, em Copenhague, na Dinamarca, acontecia um evento de suma importância para o esporte mundial. Tratava-se do anúncio da escolha da cidade sede para os Jogos Olímpicos de 2016, para a qual o Rio de Janeiro era candidato. Os fatos relatados nos próximos parágrafos não são apenas curiosidades, muito pelo contrário, podem ser considerados indícios que fortalecem a noção de que a generosidade, ou melhor, “o homem cordial” seja um traço que parece se expressar como sendo parte do caráter do povo brasileiro, e que este, apesar de se contrapor a determinadas situações de caráter político, econômico e social de seu país, acaba se conformando com o antagonismo e não se rebelando a favor de seus interesses.

Em matéria publicada no caderno de esportes do jornal A Gazeta<sup>87</sup> (na pág. 26), no dia 3 de outubro de 2009, Leonardo Sales (autor da matéria) reproduz parte de sua entrevista com o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, após o anúncio da escolha do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2016. Na ocasião, o presidente, emocionado, ressaltou que o Brasil tinha o direito de realizar o evento apesar de todos os seus problemas sociais. E completou que era difícil de acreditar que um país de Terceiro Mundo conseguiria tal façanha, pois muitos críticos alertaram para o fato de ser o Brasil uma nação com muitas favelas e crianças pobres, o que não deveria incentivá-lo a arcar com a realização de um evento de tal porte. O presidente ainda comentou que o povo brasileiro tinha “[...] o direito de mostrar que a alma generosa vai fazer a maior Olimpíada que o mundo já viu” (p.26). Não há a intenção aqui de julgar a escolha deste ou daquele país, mas sim, ressaltar que o presidente, maior representante do país, propaga o caráter cordial, hospitaleiro e simpático do povo brasileiro. O mais relevante dessa reportagem para o tópico em questão é que a candidatura brasileira à sede dos Jogos Olímpicos foi anunciada como tendo amplo apoio da população, embora seja percebido certo clima de desconfiança e até de oposição. Por exemplo, na mesma matéria jornalística aparecem opiniões diferentes de alguns cidadãos (leitores e/ou assinantes do jornal local), a favor ou contra a escolha do país como sede do maior evento esportivo do mundo. Um deles comentou: “O nosso país ainda não está preparado para isso, primeiro temos que dar saúde, educação e segurança para o povo” (*Ibid.*). Outro disse: “É um País com tanta violência, tanta criminalidade, tanta corrupção, só resta nos manter vivos para ver em que isso tudo vai dar” (*Ibid.*). Em contrapartida, houve leitores que apoiaram a conquista histórica do Brasil: “A escolha não poderia ser melhor! O Rio de Janeiro continua lindo e é a nossa cidade maravilhosa” (*Ibid.*). E por fim: “Vamos torcer que esse evento traga algo de bom para a cidade do Rio de Janeiro. Não sou carioca, mas o Rio realmente é nosso cartão postal lá fora” (*Ibid.*).

Apesar de não ter conhecimento, até o momento, de pesquisas (de opinião) que mostrem o posicionamento dos brasileiros à realização dos Jogos Olímpicos no Brasil, não se pode descartar que uma parcela da população – provavelmente minoritária – não concorda com a escolha de seu país como sede desses Jogos.

---

<sup>87</sup> Periódico jornalístico de circulação diária no Estado do Espírito Santo/Brasil.

Todas as opiniões contrárias mostradas na reportagem foram justificadas com argumentos que são do conhecimento de grande parte da população, inclusive do próprio presidente. Trata-se de um país que ainda apresenta muitos problemas sociais referentes à saúde pública, à educação, à segurança, ao desemprego e a própria corrupção de parte dos governantes<sup>88</sup>. Estima-se que serão gastos na realização dos Jogos mais que 25 bilhões de reais, sendo grande parte desse investimento de iniciativa dos governos municipal, estadual e federal, o qual poderia ser destinado em benefício da população para minimizar os problemas apontados acima<sup>89</sup>, apesar de esse fato gerar em parte da população um desconforto, embora ainda tímido, como se a população tivesse medo de protestar e tentar modificar esse quadro. A acomodação de antagonismo, a qual Freire se referiu anteriormente, parece estar realmente presente nesse comportamento específico do brasileiro, que prefere se conformar, fazer-se de vítima, em vez de se rebelar contra tal inconformismo. Enquanto isso, aqueles que opinaram a favor da realização dos Jogos Olímpicos no país, apresentaram em suas justificativas um ponto em comum: as belezas naturais da cidade sede como diferencial para a realização do evento. Coincidência ou não, foram as mesmas belezas naturais que, em um primeiro momento, provocou fascínio nos colonizadores portugueses.

A intenção não é fazer campanha contra, mas sim, questionar e refletir porque a população brasileira (parte dela é verdade) não se mobiliza contra um evento que será viabilizado com recursos públicos provenientes de impostos pagos por ela, que em teoria deveriam ser destinados para beneficiá-la. O que faz com que a população, mesmo ciente da necessidade de melhoria da qualidade de vida, que por sua vez está associada aos investimentos na área da saúde pública, da educação,

---

<sup>88</sup> Em 2007 os Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro, orçado em 400 milhões de reais, teve seu custo final estourado, chegando a casa dos 5 bilhões. O aumento exorbitante do investimento não foi justificado pela comissão organizadora – investigada por suspeita de desvio de verba pública. Na ocasião, o episódio ficou conhecido na mídia como “a farra do Pan”. A população se mostrou inconformada, no entanto nenhum ato de revolta foi organizado por ela, tanto que hoje o assunto parece ter sido esquecido por grande parte da população. Após a escolha do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos, alguns comentários provocativos têm se intensificado, principalmente daqueles que ainda não esqueceram a farra do Pan. Essa pequena parcela da população tem argumentado entorno de uma mesma pergunta: o que esperar então dos Jogos Olímpicos, após o episódio do Pan de 2007? É aguardar para ver.

<sup>89</sup> O orçamento de 25 bilhões de reais para realização dos Jogos Olímpicos de 2016 no Brasil pode ser encontrado em vários portais eletrônicos, como, por exemplo, Jovem Pan ([www.jovempan.com.br](http://www.jovempan.com.br)), Jornal Zero Hora ([www.zerohora.com.br](http://www.zerohora.com.br)), Jornal Meionorte ([www.meionorte.com.br](http://www.meionorte.com.br)), Portal UOL ([www.uol.com.br](http://www.uol.com.br)), Jornal O Globo ([www.oglobo.globo.com](http://www.oglobo.globo.com)), Correio do Povo ([www.correiodopovo.com.br](http://www.correiodopovo.com.br)). Todos acessados em: 15 de agosto de 2009.

da segurança pública e da empregabilidade (considerados prioridades em qualquer administração pública), permita que o governo gaste dos cofres públicos bilhões de reais por um evento que durará um pouco mais de duas semanas e que não se sabe ao certo se trará benefícios – tanto imediatos como em médio prazo – para a cidade sede e para sua população de um modo geral?

Apesar da não obrigação de responder a essa pergunta, pode-se, a partir do pensamento social brasileiro, abrir caminhos ou testar hipóteses que ajudem a entender a estruturação do caráter do povo brasileiro, conhecido por sua acomodação, generosidade, hospitalidade, etc. Resultado disso seriam as atitudes pacíficas, o estado de conformidade (de que nada pode ser feito para mudar) e os poucos confrontos que acontecem quando em situações de antagonismo.

No campo do “pensamento social brasileiro” se encontram algumas teses para explicar que este tipo de comportamento, o qual se funda a sociedade brasileira se deve ao legado, conjunto de traços psicossociais e culturais, deixados pelas três raças que aqui habitaram. Por parte dos portugueses foi herdada a melancolia, que pode elucidar um pouco do abatimento e do desencanto que se tem diante de situações consideradas injustas, em que não se luta por seus direitos como cidadão<sup>90</sup>. Aliado a esse sentimento está o legado do indígena, caracterizado pela tristeza e submissão fácil, que deixa claro porque se aceita com facilidade certas imposições, mesmo essas reconhecidas como injustas, o que explica também o gosto do brasileiro pelo sofrimento e pela posição de vítima da situação. O último legado, o do negro, vem a fortalecer ainda mais a inércia do brasileiro de não agir em confronto, ou seja, de não se revoltar contra situações em que se sente prejudicado. Conforme Moacir Gadotti (2008), esse comportamento de conformação ou de contraposição pacífica não ajuda em nada quando se pensa em mudanças ou

---

<sup>90</sup> Sérgio Buarque de Holanda (*apud* Sallum Jr., 2004) afirma que os portugueses que aqui colonizaram eram tomados pelo ideal do aventureiro, que buscava a riqueza fácil, sem esforços, a custa da exploração das riquezas naturais (ouro, madeira, etc.) e não pelo esforço do trabalho. Antônio Colbari (1997, 1998) reforça que os colonizadores portugueses eram caracterizados pela audácia, irresponsabilidade, vagabundagem, incapacidade empreendedora e o não “familismo”. No entanto, Colbari (1997, 1998) diz que não se pode negar que os imigrantes europeus, em especial os italianos, contribuíram significativamente com a cultura brasileira, impondo a ela a ética do trabalho, a organização familiar e comercial, a religiosidade, a solidariedade, a resignação e o espírito solidário. Esse tipo de comentário coloca um antagonismo entre a “contribuição” do português e a contribuição dos demais europeus imigrantes que chegaram ao Brasil no século XIX, quanto às possíveis contribuições para a formação do caráter do brasileiro. Os valores mais positivos legados pelos imigrantes europeus do século XIX certamente impactam de outras formas, ainda que talvez em menor escala, e isso muitas vezes não é tão evidenciado na literatura consultada.

conquistas sociais, pois segundo o autor, estas só podem ocorrer a partir das situações de conflito, desobediência e confronto.

Aliás, no decorrer da história do Brasil poucas foram as conquistas através de guerras, conflitos e revoltas. A independência, que é um acontecimento histórico marcante e de extrema importância, não só para um país, mas principalmente para sua sociedade, que constrói um sentimento de nacionalidade e, por conseguinte, uma identidade nacional, no caso do Brasil foi conquistada através de acordos comerciais e políticos, não ocorrendo lutas (GRAHAM, 2001), o que de fato confirma a dificuldade do brasileiro de se confrontar com situações de oposição.

Outro fato que pode ajudar a entender a dificuldade do brasileiro quanto à sua capacidade de lutar a favor de seus interesses e contra as desigualdades sociais é a divergência entre a organização política e econômica adotada na Europa e a escolhida aqui no Brasil, na época da colonização portuguesa. Conforme Almeida (2004), a estruturação de uma sociedade pode explicar como são moldadas algumas das normas e dos hábitos políticos que engendram as atitudes da sociedade atual. Na Europa, por exemplo, a democracia adotada por suas comunidades propiciou aos cidadãos a capacidade de subordinar, ou mesmo sacrificar os seus egoísmos naturais e interesses pessoais aos interesses gerais e coletivos dos grupos ou comunidades maiores a que eles pertenciam (ALMEIDA, 2004).

Em contraste, a colonização portuguesa no Brasil não se caracterizou por uma estruturação democrática. Para Almeida (2004), ela foi essencialmente antiurbana, privatista e antiigualitária. O próprio sistema de povoamento e distribuição de terras da época demonstrou isso. A formação social e econômica, centrada nas grandes propriedades rurais, engendrou na sociedade atual um traço cultural caracterizado por Viana como “[...] despreocupação do interesse coletivo, pela ausência do espírito público, de espírito do bem comum, de solidariedade comunal e coletiva e pela carência de instituições corporativas em prol do interesse do ‘lugar’, da ‘vila’, da ‘cidade’” (*apud* ALMEIDA, 2004, p. 299). Esse traço pode esclarecer a dificuldade do povo brasileiro de se mobilizar em torno de um mesmo interesse coletivo e lutar a favor dele.

É interessante trazer ainda para esse debate, o antropólogo brasileiro Roberto Da Matta, o qual tem contribuído significativamente com a ciência social brasileira, principalmente com as suas obras sobre o entendimento da formação social do Brasil, como por exemplo, “Carnavais, malandros e heróis”, “A casa e rua”, “O que faz o Brasil, Brasil?”, que apresentam críticas sobre o “pensamento social brasileiro”, já analisado aqui. Para Da Matta (1986) o “povo brasileiro” foi formado a partir do “triângulo das três raças”, ou seja, por brancos, negros e índios, que apesar de serem desiguais se complementam. Acredita-se que com a contribuição de cada raça teria se originado o caráter do povo brasileiro, que dentre suas características se destaca uma apresentada por Da Matta (1986), a cordialidade. Segundo o autor, dentre os vários gestos peculiares do brasileiro, um chama a atenção, o “[...] do jeitinho que dribla a lei e da hierarquia velada pela cordialidade.” (*Ibid.*, p. 6). Este é um estilo particular do brasileiro de se relacionar com os outros.

Da Matta (1986) considera que dois espaços sociais dividem a vida social brasileira: a casa e a rua. Na primeira, têm-se as “pessoas”, os conhecidos, que merecem a solidariedade e um tratamento diferencial, pois, há com estes uma preocupação com o seu bem-estar, saúde e felicidade (DA MATTA, 1986). A casa é um espaço definitivamente amoroso onde a harmonia deve reinar sobre a confusão, a competição e a desordem. Jessé Souza (2001) reforça ainda que “Esse seria o lugar onde os brasileiros se sentiriam bem e onde poderiam desenvolver sua decantada cordialidade” (p. 51). Como se pode perceber, com as “pessoas” se tem uma relação de compadrio, de família, de amizade e de troca de interesses e favores, que constituem um elemento fundamental (DA MATTA *apud* SOUZA, 2001). Já na rua se têm os “indivíduos”, os homens da lei, os “João ninguém” das massas, que não participam de nenhum poderoso sistema de relações pessoais. A rua é um espaço perigoso, de “luta” e de “batalha”, cuja crueldade se dá no fato de contrariar as vontades, pois o comando é dado à autoridade que governa com a lei. Não há, teoricamente, nem amor, nem consideração, nem respeito, nem amizade. Entretanto, Da Matta (1986) chama a atenção para relação com os “indivíduos”, que ocorre a base de favores, da “carteirada” e do “jeitinho”. Entre o “pode” e o “não pode”, o brasileiro encontra o “jeitinho”, uma forma peculiar de fazer as coisas. A forma clássica de dar um “jeitinho” é quando o solicitante tenta criar uma relação agradável com a autoridade, buscando um elo comum, como por exemplo, torcer



pelo mesmo time, um amigo ou familiar em comum, ter nascido na mesma cidade, entre outras possibilidades. Quando se encontram semelhanças entre as partes, permite-se estabelecer uma relação entre “pessoas”, que antes era composta apenas por “indivíduos”, então, neste caso, a autoridade coopera com o solicitante (DA MATTA, 1986).

A partir da caracterização dos espaços onde se desenvolvem a vida social brasileira, pode-se afirmar que na “casa” as relações sociais são de caráter comunitário, com ações afetivas, como corrobora Weber (1991); isto é, a ação da pessoa é desprovida de qualquer planejamento, pois, age-se pela emoção, pelo afeto (amor, paixão, amizade, etc.). Já as relações sociais da “rua” são de tipo associativa, pois repousam em uma união de interesses racionalmente motivados, as ações sociais são referentes a fins, pois há interesses opostos entre as partes, mas ao mesmo tempo complementares.

Mas afinal de contas, o que os Jogos Cooperativos têm a ver com isso? Será que a forma como prevê sua tradição teórica, com a formação de valores de solidariedade e companheirismo, desenvolvidos em dinâmicas desprovidas de tencionamento, poderiam estar contribuindo para a manutenção dos legados que, hoje, parecem formar o caráter do povo brasileiro? É preciso antes de qualquer coisa relembrar que essa discussão será aprofundada na análise dos dados, quando se trará, com mais riqueza de detalhes, os trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos que apresentaram elementos relevantes para fazer tal indagação, sendo as pequenas reflexões a seguir, apenas uma prévia daquilo que será apresentado no capítulo final.

Como já mencionado em vários momentos dessa dissertação, tanto a literatura específica dos Jogos Cooperativos quanto às dissertações e às teses a seu respeito, caracteriza a sociedade atual como individualista, competitiva, desarmônica, violenta e de poucas ações cooperativas e solidárias. Esses trabalhos também destacam que os jogos e os esportes, da forma como têm sido praticados atualmente, reproduzem o confronto, a tensão, a rivalidade e a busca pela vitória a qualquer custo – conteúdos considerados pela tradição teórica dos Jogos Cooperativos, como sendo anti-sociais e desarmônicos. Acredita-se que um dos caminhos possíveis para reverter esse quadro e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida da atual

sociedade, é promover através desses jogos o aprendizado cooperativo e solidário entre as pessoas, prevenindo-as contra futuros problemas sociais e situações conflituosas.

A tentativa de reeducação da sociedade pela proposta dos Jogos Cooperativos deixa dúvidas quanto a um possível paradoxo pedagógico. Pretende-se privilegiar uma educação voltada para as condutas cooperativas e solidárias, reprimindo os jogadores de se comportarem competitivamente e em oposição a outro, atendendo à necessidade de harmonização das relações sociais. No entanto, impedindo o jogador de vivenciar a competição e a oposição, impossibilita-o de desenvolver a capacidade de aprender a confrontar, a conflitar, a questionar, de defender seus interesses e de se opor à outra parte (não necessariamente considerada adversária), correndo o risco de formar sujeitos dóceis, pacíficos, em situação de conformidade diante de situações de antagonismo, sem experiências conflitivas, incapazes de contestar a ordem vigente, facilitando assim a ação das forças políticas dominadoras.

## 5 CAPÍTULO IV

### 5.1 JOGOS COOPERATIVOS: SE A COMPETIÇÃO É DOENÇA, A COOPERAÇÃO É REMÉDIO?

Esse capítulo foi reservado às análises dos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, onde serão apresentados os recortes (em ANEXO C) dos conteúdos que poderão revelar a reprodução daquilo que está sendo considerado como limitação teórica de uma visão tradicional sobre os Jogos Cooperativos, ou seja, o silêncio sobre a competição, ao entendê-la como uma ação social negativa e supervalorizando a cooperação, ao associá-la a valores sociais positivos, não considerando a possibilidade de seu uso de forma negativa.

As análises foram feitas a partir do mapeamento<sup>91</sup> – em que se encontraram nove dissertações de mestrado e duas teses de doutorado – que abordavam os Jogos Cooperativos em uma perspectiva pedagógica (com fins educacionais). Para que as respostas (mensagens) fornecidas por esses trabalhos pudessem ser analisadas adequadamente e, assim, ter um melhor entendimento sobre elas, fez-se necessário organizá-las em categorias, as quais são apresentadas a seguir: a cooperação e os Jogos Cooperativos: da teorização à empiria; a competição e os jogos competitivos: da teorização à empiria. Vale lembrar que apesar das análises se apresentarem em apenas duas categorias, foram criadas pensando em responder exaustiva e exclusivamente às questões levantadas durante a construção dessa dissertação. Nesse sentido, na primeira categoria são abordados os conceitos, as concepções e os valores sócio-educativos da cooperação e dos Jogos Cooperativos. A segunda categoria trata os conceitos, as concepções e os contravalores da competição e dos jogos competitivos.

Ainda nesse capítulo serão apresentados os indícios da presença da competição na vivência dos Jogos Cooperativos, tanto na experiência da graduação quanto nas vivências pré-experimentais realizadas durante o curso do mestrado (ANEXO D e ANEXO E, respectivamente). É preciso ressaltar que o estudo durante a graduação

---

<sup>91</sup> Vale lembrar que foram mapeados um total vinte e sete trabalhos acadêmicos com a expressão “jogos cooperativos”, no entanto, apenas onze deles tinham relação com a educação, e disponibilidade para acesso *online*.

foi realizado em uma escola da rede pública de Vitória-ES, com alunos da 2ª série do Ensino Fundamental. Foram realizadas dez aulas com um programa de Jogos Cooperativos, sendo todas elas registradas com relatórios de observação e imagens captadas por uma câmera<sup>92</sup> de vídeo semi-profissional. Já a oficina sobre Jogos Cooperativos foi ministrada para os acadêmicos do 1º período do curso de Educação Física da UFES. Foram quinze encontros registrados por relatórios de observação, imagens fotográficas e de vídeo<sup>93</sup>.

A partir das estratégias mencionadas, a intenção foi a de entrelaçar os dados empíricos (das dissertações e das teses sobre os Jogos Cooperativos) com os dados observados durante as experiências acima citadas, e ainda com a fundamentação teórica dessa pesquisa. Vale ressaltar que, com essas análises, não se pretende colocar em xeque a capacidade desses Jogos em educar visando a comportamentos cooperativos e solidários, mas mostrar que os Jogos Cooperativos experimentados não foram marcados por uma presença hegemônica da cooperação, mas também pelo desenvolvimento de situações em que a competição e o conflito se mostraram presentes, e que nem por isso resultaram em atitudes destrutivas ou socialmente negativas; muito pelo contrário, contribuíram, na maioria das vezes, para o desenvolvimento do jogo.

Outro ponto importante que se pretende abordar é referente aos perigos relativos à classificação de determinados jogos como sendo cooperativos ou competitivos, apresentando assim suas características que marcam a distinção entre eles. Esse tipo de classificação dos jogos se torna questionável, pois o método descritivo que se utiliza é considerado limitado, já que as relações sociais dos indivíduos não são marcadas por esquemas de ações e hábitos homogêneos, mas sim por contextos sociais e culturais do mais diversificados, em constante mobilidade.

As reflexões, as provocações, as inquietações e as experiências aqui apresentadas tentam apontar que o jogo, seja lá a qual categoria pertença, é um fenômeno social plural, subjetivo e, portanto, extremamente complexo de ser estudado, analisado, e principalmente classificado e conceituado.

---

<sup>92</sup> Câmera digital da marca Sony *Cyber-shot*, com 5.1 *mega pixels*. Utilização de um tripé da marca Velbon *cx 300*. Vale frisar que durante a fase de construção desse capítulo os vídeos, de cada aula, foram constantemente revistos.

<sup>93</sup> Cf. nota anterior.

### 5.1.1 A cooperação e os Jogos Cooperativos: da teorização à empiria

Durante vários momentos do presente trabalho se pôde apontar através de uma pré-análise das fontes consultadas que as pesquisas acadêmicas sobre os Jogos Cooperativos apresentavam uma visão unívoca e limitadora do conceito de cooperação, assim como de seu papel social.

Como ponto de partida, seria coerente apresentar o conceito de cooperação, a partir de Brotto (1999), por ele ser tomado como referência nacional quando o assunto é o estudo dos Jogos Cooperativos. Além disso, muitos outros trabalhos subseqüentes ao de Brotto fazem uso de suas idéias, o que mostra uma clara convergência sobre o que é cooperação, reforçando também a visão unívoca apontada no parágrafo anterior.

Brotto (1999) se apóia nas idéias de dois pesquisadores, para posteriormente construir seu próprio entendimento sobre cooperação. O primeiro deles, Deutsch citado por Rodrigues, diz que

[...] uma situação cooperativa é aquela em que os objetivos dos indivíduos de uma situação são de tal ordem que, para que o objetivo de um indivíduo possa ser alcançado, todos os demais integrantes da situação, deverão igualmente alcançar seus respectivos objetivos (1972, *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

Já o segundo pesquisador consultado por Brotto explica que uma atitude é cooperativa quando “[...] o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos” (1973, ZAJONC *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

Em seguida Brotto (1999) traça suas próprias conclusões do que para ele seria a cooperação. O autor definiu que, “Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos” (p.35). Idéia essa que foi apropriada em outras pesquisas sobre Jogos Cooperativos, como, por exemplo, a de Monteiro (2006), Martini (2005), Blanco (2007), Pocera (2008) e Mesquita (2008).

Já a pesquisa de Moraes (2008), por exemplo, se limita ao teólogo brasileiro Leonardo Boff para explicar a diferenciação entre cooperação e competição, ao citar que “[...] a cooperação é a saída para projetos pessoais e coletivos. Substituindo-se a troca competitiva, em que apenas um ganha, fortalece-se a troca complementar e cooperativa, em que todos são beneficiados” (2001 *apud* MORAES, 2008, p. 20). Na mesma linha, D’Angelo (2001) cita apenas o psicólogo suíço Piaget que diz: “As relações de cooperação são relações pautadas pelo respeito mútuo, pela reciprocidade entre os indivíduos”. (p. 33).

Nas pesquisas analisadas são poucos os autores que se preocupam em ampliar o referencial teórico para conceituar a cooperação. Um desses raros casos, por exemplo, é Martini (2005) que além de se apropriar das idéias de Brotto, cita também o sociólogo alemão Ulrich, para afirmar que “[...] quando as pessoas ou grupos combinam suas atividades, ou trabalham juntos para conseguir um objetivo comum, de tal maneira que o maior êxito de alguma das partes concorra para um maior êxito dos demais, temos o processo social de cooperação” (p. 45). Outro caso é o de Monteiro (2006), que se apóia no psicólogo canadense Orlick para complementar seu entendimento sobre cooperação, quando a define “[...] como o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo”. Completa dizendo que as extensões da cooperação são o préstimo e o amor (1989 *apud* MONTEIRO, 2006, p. 61).

O gráfico abaixo mostra a frequência com a qual alguns pesquisadores foram citados para conceituar o fenômeno cooperação.

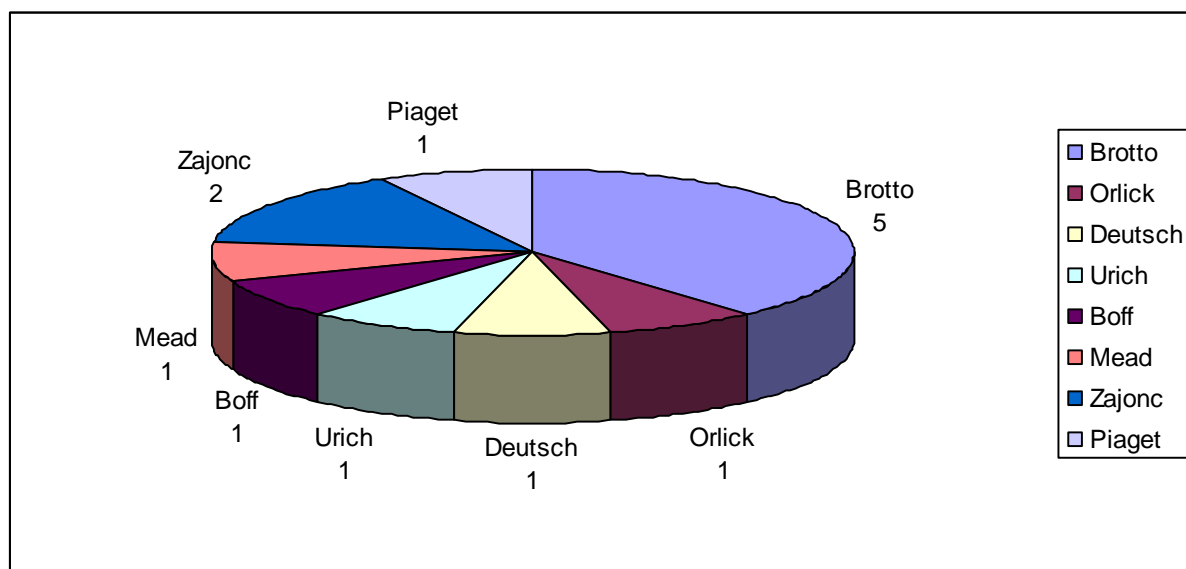


Gráfico 1 – Pesquisadores referenciados nos trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos para conceituar a cooperação.

Conforme mostra o gráfico acima, dos onze trabalhos analisados – estatisticamente o de Brotto não conta, restando então dez – cinco deles têm como referência Brotto (1999), quando pretendem explicar o significado de cooperação. Os outros referenciais utilizados, como, no caso de Zajonc (citado por Brotto [1999] e Abrahão [2004]), assim como Boff (referenciado por Moraes [2008]), apesar de serem minoria, passam mensagem semelhante, de que a cooperação é um processo de interação social em que as ações são interdependentes, os indivíduos envolvidos se ajudam mutuamente em torno de um objetivo comum e em benefício de todos.

Acredita-se que essa abordagem sobre o ato de cooperar fundamentada em Brotto (1999) e predominante nos trabalhos acadêmicos analisados, pode ser considerada limitada porque considera o resultado da cooperação como algo hegemonicamente positivo a todos os envolvidos nessa troca, o que nem sempre pode ser confirmado. De acordo com a visão de Marx (1983), como já se teve a oportunidade de mencionar, a cooperação assumiu e desenvolveu papel importantíssimo na transformação das relações sociais de trabalho, quando e na medida em que, transformava a força de trabalhadores individuais em uma força de trabalho combinada, revelando-se esta ainda mais produtiva e eficaz que a primeira. Neste caso, ainda há aproximações – em partes, é verdade – com a idéia de Brotto (1999), pois em um jogo a união dos jogadores voltada para um mesmo objetivo faz com que uma meta seja alcançada de forma mais rápida e eficaz, ou seja, a interdependência criada pela cooperação aumenta a produtividade do grupo do jogo.

No entanto, precisa-se ressaltar algo que é silenciado pelos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, quando explicam que o resultado da cooperação traz benefícios a todos, algo que Marx (1983) não concordaria. Para esse autor, a força de trabalho independente quando a serviço da cooperação, torna-se força de trabalho combinada, aumentando a produtividade de uma empresa, sem que os trabalhadores recebam algo a mais por isso. O que se pretende ressaltar é que a cooperação pode construir, sim, uma relação de interdependência entre os jogadores de uma equipe ou grupo, suas ações podem contribuir para alcançar rapidamente uma meta pré-estabelecida, mas não necessariamente podem garantir que todos os jogadores saiam beneficiados.

Na perspectiva de Durkheim (2008) existe ainda, mesmo que considerado raro, os contratos em que a cooperação beneficia apenas uma das partes. Isso acontece quando, por exemplo, é feita uma doação a uma instituição de caridade em que os beneficiados são os participantes do projeto e não aquele que doou. De certa forma Durkheim tem razão, pois em termos materiais apenas o receptor sai favorecido, mas se pode pensar que por trás dessa ação de solidariedade e cooperação pode haver também a satisfação moral, principalmente por parte do doador. Como em um jogo em que você é o líder de assistências, por exemplo, mas no final da partida apenas o seu companheiro que foi o melhor marcador recebe da organização do evento um prêmio de reconhecimento. Mas como aquele que recebeu o prêmio reconhece a importância da cooperação do companheiro, agradece-o. Neste caso, há satisfação moral por parte de quem recebeu os agradecimentos, pois não só este sabe que seu comportamento durante o jogo foi cooperativo e solidário, mas aquele que o cumprimentou também sabe e isso lhe dá prazer.

Segundo Tani et al. (1988), “A cooperação pode ser construtiva ou destrutiva; se é usada para o bem-estar do grupo, é construtiva; mas o grupo pode cooperar na “destruição” de um dos seus membros” (p. 132). Quando, por exemplo, determinados jogadores se unem solidária e cooperativamente para alcançar objetivos combinados e ao mesmo tempo opostos aos outros membros do mesmo grupo, estabelecem uma relação monopolizada e corporativista, em que somente eles se beneficiam, prejudicando ou até mesmo eliminando àqueles não aceitos nessa relação. Esse tipo de interação não é esperada nos Jogos Cooperativos,



embora seja considerada uma forma de cooperação, o que também levanta a questão de que nem tudo que tem a característica de cooperação é em si um juízo de valor positivo.

Ainda sobre a questão da interdependência criada pela situação cooperativa, seria interessante destacar uma percepção importante sobre o assunto, mencionada pelos alunos da turma da 2ª série da escola pesquisada na graduação, durante uma reflexão. As falas de dois alunos denunciam um possível paradoxo existente na situação cooperativa quanto ao sentimento de interdependência e, principalmente, de sua funcionalidade na prática. Discutia-se com a turma a experiência da aula anterior (4ª aula), quando foi iniciado o conteúdo com jogos plenamente cooperativos<sup>94</sup> e Jogos Cooperativos de segurança (RELATÓRIO GRADUAÇÃO 5, 2007)<sup>95</sup>. Na ocasião, os alunos foram consultados a respeito das dificuldades encontradas durante o jogo da “pirâmide humana”, vivenciado em duplas e em trios: “O aluno ‘C’ disse: que em dupla foi um pouco mais difícil, pois o colega que está suspenso sob o outro tem dificuldades de subir e se manter equilibrado” (*Ibid.*, p. 236). Mas quando experimentou em trio, o aluno “C” explicou a diferença: “[...] em trio fica mais fácil, pois o terceiro componente do grupo ajuda a segurar o colega facilitando na subida e no equilíbrio” (*eodem loci*). Notem que quando há uma relação cooperativa entre duas pessoas e se estabelece uma situação de interdependência entre os participantes, nem sempre ela pode ser considerada benéfica, caso uma das partes não consiga exercer sua função corretamente. Essa situação se assemelha com aquela que Durkheim (2008) denominou de solidariedade mecânica, na qual os indivíduos possuem especializações, portanto, funções diferentes, mas profundamente dependente uma da outra. Se o aluno que tem a função de base não consegue sustentar o outro colega, não se consegue formar a “pirâmide”; por outro lado, se a dificuldade é com o aluno que fica no topo, não conseguindo se equilibrar, mais uma vez a pirâmide não pode ser feita. Em suma, se um “falhar”, os dois não conseguem alcançar o objetivo combinado. Com três alunos permanece uma situação de interdependência, mas com o terceiro integrante, a equipe pode contar com sua contribuição para equilibrar o colega no topo ou dividir o peso sendo a base junto com outro colega.

---

<sup>94</sup> De acordo com a classificação de Soler (2005).

<sup>95</sup> Relatório referente à observação da 5ª aula, no Estágio Supervisionado II (19/09/2007).

Na aula seguinte (6ª aula), em mais uma reflexão com a turma, perguntou-se sobre as dificuldades e as diferenças de vivenciar os Jogos Cooperativos, no caso com a “pirâmide humana”, em grupos menores de duas ou três pessoas e grupos maiores de quatro ou até seis pessoas. Inicialmente ninguém socializou suas experiências, por isso, lançaram-se perguntas provocativas que pudessem estimular a participação na discussão, como, por exemplo, se com mais integrantes no grupo aumentaria a dificuldade na realização das tarefas. E se surgiu ou não alguma situação conflituosa. A aluna ‘K’ comentou que, “[...] com grupos maiores era mais divertido, mais legal. Além disso, ela disse também que surgiam mais idéias quando havia maior número de participantes no grupo.” (RELATÓRIO GRADUAÇÃO 6, 2007, p. 238)<sup>96</sup>. “K” completou que “[...] uma colega teve uma opinião diferente do restante do grupo e por conta disso gerou um conflito, mas depois de conversarem foi resolvido” (*eodem loci*). Nesta situação, por exemplo, o grupo não apresentou dificuldades na execução da atividade, mas sim na sua elaboração, pois não se teve uma estratégia consensual entre os participantes, já que uma delas possuía opinião divergente dos demais. Vale destacar que conforme o Relatório Graduação 6, “[...] ressaltamos que era fundamental respeitar a opinião de todos do grupo, mesmo que não concordasse” (2007, p. 238). Outra vez o grupo foi consultado sobre a possibilidade de experimentar a proposta de cada integrante para construir a “pirâmide”. “Com uma resposta positiva nos retiramos e deixamos que eles tentassem se organizar e solucionar o problema. Mais afastados observamos que a conversa foi fundamental para que conseguissem fazer a atividade” (*eodem loci*).

Jogar em um grupo com maior número de integrantes pode tornar a atividade mais prazerosa, divertida e mais produtiva também, pois cada um contribui com idéias que ajudam a melhorar o jogo. Em contrapartida, parece ser mais difícil de administrar e organizar grupos maiores, pois há, conseqüentemente, ações e opiniões particulares que não necessariamente são objetos de aceitação de todos, gerando, então, conflito. Esse fenômeno de interação social não pode ser considerado negativo, salvo se aceitar mecanismos de regulação, como diz Lovisolo (1999). Acredita-se que se o conflito for administrado pedagogicamente pode contribuir para o desenvolvimento social, fortalecendo a coesão entre seus membros e o aprimoramento da capacidade de se unir para resolver conflitos ainda maiores

---

<sup>96</sup> Relatório referente à observação da 6ª aula, no Estágio Supervisionado II (26/09/2007).

(TANI, 1988). O confronto de opiniões divergentes é capaz de fazer com que uma pessoa consiga reorganizar a estruturação cognitiva, o que pode resultar em progressos cognitivos (PERRET-CLERMONT *apud* BASSETTI et al., 2005). Além disso, aperfeiçoa-se a capacidade do indivíduo de se comunicar, de questionar, de discordar, de se sentir incomodado com injustiças, contribuindo para com o seu desenvolvimento crítico-reflexivo (GADOTTI, 2008).

A importância da cooperação na educação é um aspecto que ganha destaque nos trabalhos sobre os Jogos Cooperativos. As pesquisas legitimam a relevância e a necessidade social desse processo de interação através de argumentos que seguem estrutura e lógica semelhantes; comparando competição com a cooperação, atacando a primeira como se fosse uma doença contagiosa à sociedade enquanto a segunda é considerada um remédio essencial para combater a primeira.

Não é muito difícil de encontrar trabalhos acadêmicos sobre o assunto, associando a cooperação à educação de comportamentos pró-sociais<sup>97</sup>, às ações que envolvem o coletivo, enquanto a competição se destaca por promover comportamentos anti-sociais<sup>98</sup>, de condutas individualistas e agressivas.

Os recortes de pesquisas citados abaixo retratam este posicionamento, mencionado acima, na medida em que os argumentos referentes ao sentido de cooperação e competição se encontram polarizados<sup>99</sup>.

A cooperação intensifica a preocupação de uma pessoa pelas outras e as estimula a serem mais simpáticas. Por outro lado, a agressão, a competição e a rivalidade intensificam os conflitos e diminuem a preocupação de uma pessoa pelos sentimentos das outras, em especial dos adversários (ORLICK *apud* MONTEIRO, 2006, p.61).

---

<sup>97</sup> Palmieri e Branco (2004) citam como comportamentos pró-sociais “[...] aqueles que representam ações ou atividades consideradas como socialmente positivas, visando atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas, como, por exemplo, o altruísmo, a generosidade, a cooperação, os sentimentos de empatia e simpatia, etc. (p.190)”.

<sup>98</sup> Os comportamentos considerados anti-sociais, conforme Palmieri e Branco (2004), são aqueles que “[...] incluem ações ou atividades consideradas como socialmente negativas, voltadas, por exemplo, à destruição ou ao prejuízo de outras pessoas, e relacionadas a comportamentos egoísta, competitivos, hostis e agressivos” (p.190).

<sup>99</sup> Alguns trabalhos, como por exemplo o de Brotto (1999), não consideram a cooperação e a competição como processos opostos. No entanto, ao caracterizá-los se tem a impressão de distanciamento entre estes.

A interação cooperativa com os outros é necessária para o desenvolvimento da auto-estima, da confiança e da identidade pessoal, que são elementos importantes para o bem estar psicológico. Se o jogo tem presentes os valores de solidariedade e cooperação, começamos a descobrir a capacidade que cada um de nós tem para sugerir idéias (...) A cooperação é um caminho que pode ajudar a solucionar criativamente problemas e conflitos (BROWN *apud* BLANCO, 2007, p. 64).

A competição aumenta a ansiedade, impede que as informações sejam compartilhadas e faz com que a alegria e o prazer em jogar desapareçam. Leva à aprendizagem de simular, enganar, não aceitar a derrota e trapacear no jogo – sendo estes conceitos introjetados durante o jogo competitivo ao caráter da criança que está em formação (SOLER *apud* BLANCO, 2007, p. 64).

Antes de comentar a visão dicotômica envolvendo a relação entre a cooperação e a competição presentes nos jogos, pode-se compartilhar uma curiosidade percebida por Lovisolo (2009), que remete a esse repúdio à competição e ao louvor à cooperação: “Digito as palavras ‘competição’ e ‘cooperação’ no Google [*site de pesquisas na internet*]. A primeira aparece com 2.950.000 referências, a segunda com 2.040.000 referências” (p. 211). Em seguida, continua descrevendo sua aventura pela *internet*, um tanto quanto curiosa e divertida, quando nas primeiras páginas encontra um artigo sobre a competição, que é, segundo ele, um ataque “virulento”. “O autor [do artigo] acusa a competição pelo genocídio humano e animal. Não passa pela sua cabeça que muitas espécies desapareceram antes que os hominídeos estivessem presentes [...]” (p. 211). Mais à frente, Lovisolo (2009) surpreende-se percorrendo as páginas com a palavra “cooperação”, encontrando-a ligada a uma quantidade considerável de “[...] organismos, sementeados de boas intenções, que usam a palavra ‘cooperação’ em seu enorme nome. A quantidade de artigos a favor da cooperação não fica atrás” (p. 211-212)<sup>100</sup>.

Lovisolo (2009) observa que a palavra cooperação aparece, em muitos momentos, associada às organizações, presumivelmente ancoradas em causas nobres, ou a

<sup>100</sup> No dia 10 de fevereiro de 2010, percorro o mesmo caminho que Lovisolo o fizera um pouco mais de dois anos atrás. Ao digitar a palavra “competição” encontro 9.310.000 referências. Já na palavra “cooperação” chego ao número de 6.690.000 referências. Passo o olho rapidamente nas primeiras páginas, mas o cenário, como esperado, não mudou. Sobre a competição se fala em “homem durão”, “violência explosiva e destruição”, “disputa por algo”. Em contrapartida nas páginas relacionadas à cooperação se encontram organizações que abraçam a causa, por exemplo, “Projeto Cooperação”, “Cooperação e desenvolvimento econômico”, “cooperação funciona”.

assuntos considerados de suma importância social. Enquanto isso, a competição aparece muito mais combatida do que defendida. Nesse sentido, o autor apresenta inquietações interessantes para pensar sobre o assunto: “Se a competição é tão ruim, como é que existem tantos competidores? Se a cooperação é tão boa, como é que a ela resistimos, dando lugar a numerosos discursos sobre suas bondades?” (p. 212).

A obra do filósofo Richard Precht, “Quem sou eu?”, convida o leitor a questionar sobre vários temas polêmicos da vida, sendo um deles a questão da moral humana, trabalho que ajudou na reflexão de alguns incômodos causados pelos estudos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, em especial sobre as críticas relacionadas aos valores sociais da competição, considerados plenamente negativos enquanto os valores sociais da cooperação são considerados plenamente positivos. Críticas que muitas das vezes mostram apenas o que se quer mostrar, de forma pouco criteriosa, sem nenhum tipo de ressalvas<sup>101</sup> quanto à complexidade do tema. Por que a cooperação parece ter conquistado legitimidade social, enquanto a competição parece se distanciar desta cada vez mais? Será a cooperação considerada um valor humano moral e a competição não? É possível que Precht (2009) possa contribuir indicando alguns caminhos para responder a estas questões. Segundo ele, “A disposição de estabelecer uma troca com outras pessoas e a preocupação com o outro é uma saída da própria limitação” (p. 111). Há, então, no ser humano a necessidade de se comportar de forma solidária, cooperativa, altruísta, por se sentir bem agindo assim. Quando se presenteia alguém com boas ações e percebe como o presenteado se alegra, é ao mesmo tempo prazeroso para quem presenteia (PRECHT, 2009). Ainda segundo Precht (2009) “Fazer algo pelos outros é bom à própria psique” (p. 111). Além disso, o autor acredita ser comum planejar ou antever o resultado de ações a fim de proporcionar boas reações nos outros. Quando se age de determinada maneira se busca, com frequência, agradar terceiros.

---

<sup>101</sup> Recorre-se a Booth, Colomb e Willians (2000) quando destacam que, ao argumentar sobre determinado assunto ou obra, não importando de que tipo for, é providencial que se faça ressalvas que limitem a certeza de certas conclusões, estipulem as condições nas quais sua afirmação se sustenta e, principalmente, evitar equívocos.

Como se pôde perceber, os trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos preconizam a cooperação com muito louvor, mas, por que na visão dessa tradição se viu tanta necessidade da sociedade em agir cooperativamente? Será que Precht (2009) estaria certo ao dizer que, “No momento em que a sociedade reconhece que está com um problema, surge em seguida uma nova moral”? (p. 149). Será que precisamos realmente difundir os valores da cooperação, como propõe Brotto (1999)? Pretende-se construir uma educação pautada na moral cooperativa para salvar a humanidade dos problemas sociais que a competição tem sido acusada como responsável?

Para Blanco (2007), por exemplo, o contexto atual da sociedade mundial tem sido marcado por “[...] violência, seqüestro, ataques terroristas, filhos assassinando pais, pais espancando filhos – transformar estas relações sociais em relações de respeito e solidariedade é um desafio à todas as nações” (p. 17).

Brotto (1999) cita as palavras de Orlick, demonstrando a importância que se tem dado ao ato de cooperar, apontado como essencial ao convívio futuro em sociedade:

Fiquemos atentos, porque se nossa qualidade de vida futura, e talvez até nossa sobrevivência, depender da cooperação, todos pereceremos se não estivermos aptos a cooperar, a ajudar uma aos outros, a sermos abertos e honestos, a nos preocuparmos com os outros, com as nossas gerações futuras. (...) devemos nos afastar da competição cruel começarmos a enfatizar a cooperação e a preocupação com os outros (1989, *apud* BROTTTO, 1999, p.41).

Por estas razões, Brotto (1999) acredita que “[...] é preciso resgatar nosso potencial para viver juntos e realizar objetivos comuns. Precisamos aperfeiçoar nossas Habilidades de Relacionamento e aprender a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros” (p. 3).

Para Blanco (2007), os jogos e as brincadeiras desenvolvidos nas escolas têm contribuído para perdurar um contexto social marcado por hostilidades, agressões, violência, que segundo esses autores seriam causadas pelas relações de competição. De acordo com Blanco as atividades desenvolvidas nas escolas

[...] tem levado ao desenvolvimento da competição negativa, a aprendizagem do individualismo e atitudes de simular, enganar, trapacear,

não aceitar perder ou sentir-se fracassado, solucionando as dificuldades através da agressão física e verbal, trazendo para o interior da escola os valores da sociedade que exclui, discrimina e marginaliza seus pares (2007, p. 140).

É nesta perspectiva que os trabalhos acadêmicos analisados consideram os Jogos Cooperativos como uma das atividades mais adequadas para o aprendizado cooperativo, criando oportunidades de vivenciar a cooperação, diminuindo ou eliminando a competição e a tensão de jogar. E, principalmente, são jogos que de acordo com Brotto (1999), possuem estrutura diferenciada, pois os participantes jogam com o outro e não um contra o outro (MARTINI, 2005; BLANCO, 2006; MONTEIRO, 2007; MORAES, 2008; MARQUES, 2008).

Quais fatores legitimam os Jogos Cooperativos como atividade mais adequada à educação cooperativa e solidária? Em primeiro lugar esses trabalhos consideram que a competição presente nos esportes e nos jogos competitivos, “[...] parece ter realmente a capacidade de formação de determinados valores que, na sociedade capitalista, auxiliam na manutenção das suas bases, logo, contribuem para o funcionamento da dominação de classe” (MONTEIRO, 2006, p. 229)<sup>102</sup>. O modelo de educação capitalista presente nas escolas, difundido através dos esportes e dos jogos competitivos pode ser associado à “pedagogia do dominador”, de Gadotti (2008), pois são referenciados por exercerem uma relação de autoritarismo sob os dominados, formam cidadãos submissos às regras do jogo capitalista e acríticos ao mesmo sistema, acentuam as desigualdades sociais, entre outras tantas injustiças destacadas por Monteiro (2006), como, por exemplo, o desemprego, a fome e a miséria. Ainda segundo Gadotti (2008), “A educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparelho ideológico da classe dominante, é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes” (p. 60).

---

<sup>102</sup> Sem pretensões de alongar o assunto, tal relação de associar a estrutura do esporte à estruturação das sociedades capitalistas pode ser considerada mecanicista, pois vale lembrar que os países de regime socialistas desenvolviam o esporte de alto rendimento (considerado capitalista) com as mesmas características que os países considerados capitalistas.

Já os Jogos Cooperativos, diferentemente do esporte e do jogo competitivo, têm sido destacados, pois “[...] foram pensados como instrumentos de ludicidade, capazes de intervir no modelo capitalista de competição e promover uma revisão de valores e condutas na direção da cooperação (MORAES, 2008, p. 18).

Os valores sócio-educativos atribuídos aos Jogos Cooperativos são considerados essenciais à educação, pois com eles se aprende “[...] jogar com os outros e não contra eles, fomentando assim a união e a solidariedade. Ao invés de repetir esquemas de ganhadores e perdedores, o Jogo Cooperativo crê na possibilidade de sentir êxito coletivo e na alegria compartilhada” (ABRAHÃO, 2004, p. 46).

Blanco (2007) diz ainda que,

[...] quando se utilizam de jogos e das vivências cooperativas potencializa-se o processo de aprendizagem porque em seu processo não existe temor da exclusão e tensão geradas pela competição, possibilitando que o corpo e a mente dediquem-se integralmente ao processo criativo e a participação ativa no aprendizado (p. 67).

Pocera (2008) cita Soler (2005) para ressaltar os valores positivos dos Jogos Cooperativos, quando diz que

[...] buscam diminuir a agressividade nos jogos e na própria vida, promovendo em quem joga atitudes positivas, tais como: cooperação, solidariedade, amizade e comunicação. São jogos desenhados para o encontro, buscando a participação de todos e sempre desafiando rumo a objetivos coletivos (SOLER *apud* POCERA, 2008, p. 37).

Como se percebe, os trabalhos acadêmicos reproduzem os valores sociais atribuídos a esses jogos e a sua importância na educação. Curiosamente, os acadêmicos de Educação Física da UFES, que participaram da oficina, apresentaram um modelo semelhante no relatório final de participação<sup>103</sup>. Após várias vivências e uma pequena experiência na creche CRIARTE, como “professores”, os componentes do Grupo 1 afirmaram:

Os jogos cooperativos são de muita importância para a formação das crianças, já que não há competição, não há perdedores, todos saem

<sup>103</sup> Relatório de participação na CRIARTE (25/11/2008). Texto completo em ANEXO F.



ganhando e as crianças não saem com espírito de derrota, já que para o bom andamento do jogo é preciso da colaboração de todos (RELATÓRIO GRUPO 1, 2008, p. 253).

Apesar da pouca experiência com os Jogos Cooperativos, os acadêmicos reconhecem sua importância na educação. Esse parece ser um ponto positivo. Mas, percebe-se que reproduzem<sup>104</sup> o discurso dos teóricos desses jogos, ao dizer que não há competição nos Jogos Cooperativos, o que de fato se torna uma contradição, pois será possível observar durante a análise, que esses jogos, vivenciados pelos acadêmicos no decorrer da oficina, propiciaram tanto situações cooperativas quanto competitivas.

Continuando a explicação sobre os Jogos Cooperativos, Brotto (1999, p. 78), pioneiro nos estudos desses jogos no Brasil, faz um inventário de suas características, de tal forma que um fenômeno, para caracterizar-se como Jogo Cooperativo, deve apresentar os seguintes pontos.

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
São divertidos apenas para alguns.	<b>São divertidos para todos.</b>
A maioria tem um sentimento de derrota.	<b>Todos têm um sentimento de vitória.</b>
Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.	<b>Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.</b>
Aprende-se a ser desconfiado, egoístas ou a se sentirem melindrados com os outros.	<b>Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.</b>
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	<b>Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso.</b>
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece aos outros.	<b>Desenvolve autoconfiança porque todos são bem aceitos.</b>
Pouca tolerância à derrota. Desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face às dificuldades.	<b>A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida.</b>
Poucos se tornam bem sucedidos.	<b>Para cada um o jogo é um caminho de co-evolução.</b>

Quadro 1 – Inventário comparativo de características dos jogos competitivos e dos Jogos Cooperativos (BROTTO, 1999, p. 78, grifo nosso). Destacaram-se aqui apenas as características dos

<sup>104</sup> Uma explicação plausível atribuída a essa semelhança nos conteúdos das mensagens pode se dar pelo fato de terem estudado alguns autores, como, por exemplo, Brotto (1999), Orlick (1989), Correia (2006) e Soler (2005). O que de fato pode ter influenciado em suas respostas, mesmo com as contradições observadas.

Jogos Cooperativos, deixando para a categoria seguinte, a análise das características dos jogos competitivos.

Acredita-se, conforme Freire (2005), que o método utilizado por Brotto (1999) para classificar esses jogos não é o mais apropriado, pois “[...] a cada instante de observação do fenômeno lúdico outros pontos seriam acrescentados e isso não teria fim. No fim, o jogo seria um recipiente de todas as coisas e todas as coisas seriam reduzidas ao jogo” (p. 47). O método descritivo do qual Brotto (1999) se apropriou para apresentar as características do Jogo Cooperativo pode se tornar exaustivo, pois, a cada nova situação relacional criada por seus jogadores observaria novos elementos que seriam acrescentados às características desse jogo. Kaula (1982)<sup>105</sup> reforça que o método descritivo é considerado um esquema estático e não dá conta de classificar elementos característicos do jogo, que apresenta um caráter dinâmico e subjetivo. Sabe-se que o jogo é “[...] uma unidade complexa”, diz Freire (2005, p. 55), portanto não deve ser analisado por suas partes. O mesmo jogo praticado por dois grupos distintos, jamais será o mesmo, pois quem faz o jogo são os próprios jogadores. Apropriando-se das idéias de Da Matta (1986), pode-se dizer que todo jogo é um espaço de relações sociais únicas<sup>106</sup>. Em alguns casos os jogos são semelhantes quanto ao espaço no qual é desenvolvido e em relação às suas regras constitutivas, mas a “convivialidade social” é sempre marcada por conteúdos inéditos, sendo as suas ações carregadas com novos significados (mensagens), fato que pode ser corroborado por ter, cada grupo, sua própria identidade social.

Brotto (1999) afirma que nos Jogos Cooperativos todos se divertem. Ora, a felicidade pode estar presente em muitas outras ocasiões, como, por exemplo, na ceia de natal com os familiares, na festa de confraternização da empresa, mas, mesmo assim é muito arriscado afirmar que todos se divertem, pois nem sempre se consegue agradar a todos. Certa vez na oficina sobre Jogos Cooperativos, desenvolveu-se um jogo considerado por Soler (2005) como “plenamente cooperativo”, denominado “nó humano”. Segundo o mesmo autor, o objetivo desse jogo é “Estimular a cooperação” (p. 102), “Reforçar o trabalho em equipe” (*Ibid.*) e “Propiciar a descontração e alegria” (*Ibid.*). Conforme o Relatório Oficina 4<sup>107</sup>, pode-

<sup>105</sup> Artigo submetido à Conferência sobre Pesquisa em Classificação, Augsburg, Alemanha Ocidental, de 20 de junho a 2 de julho de 1982.

<sup>106</sup> No sentido de original, exclusivo a cada nova situação relacional.

<sup>107</sup> Relatório referente a 4ª aula da oficina (09/09/2008).

se observar o seguinte: “Interessante ressaltar que grande parte da turma parecia realmente interessada em desfazer o nó, um grande desafio, mas pude observar o desinteresse de aproximadamente quatro participantes, que aparentavam conversar sobre outro assunto” (2008, p. 249). Não se pode negar a participação desses sujeitos no jogo, pois faziam parte do grupo, e, ao final, todos juntos desfizeram o nó e se isso aconteceu foi devido ao envolvimento do conjunto de participantes, embora não se possa afirmar, com certeza, que cada um deles tenha se divertido.

Outra característica do Jogo Cooperativo que pode ser colocada em dúvida é que todos são aceitos, pois segundo Brotto (1999) não há exclusão e sim aceitação mútua. Um fato ocorrido durante uma das aulas do programa de Jogos Cooperativos desenvolvidos durante a graduação foi motivo de especial atenção. Na ocasião, a proposta era vivenciar um jogo denominado “pirâmide humana”, classificado por Soler (2005) como “plenamente cooperativo”. A atividade foi desenvolvida em pequenos grupos, de quatro a seis alunos, mas no momento da divisão “[...] observamos que duas meninas negras ficaram sem grupo. Ao serem perguntadas por que estavam sem grupo, disseram que tentaram fazer parte de um, mas uma das integrantes disse que o grupo estava cheio” (RELATÓRIO GRADUAÇÃO 5, 2007, p. 237)<sup>108</sup>. Em seguida, “Quando comentamos o fato com a professora ‘A’, responsável pela turma, ela disse que não era discriminação, mas que uma das meninas é tímida e a outra o oposto, extremamente implicante, agitada” (*Ibid.*). De acordo com o Relatório Graduação 5 houve ainda tentativas de inclusão: “Tentamos por diversas vezes incluí-las em um grupo, mas foi extremamente difícil [...] deixamos que as duas fizessem em dupla, e pra ser sincero ficaram extremamente satisfeitas” (*Ibid.*). A imagem (à esquerda) abaixo mostra um grupo de alunas desenvolvendo a atividade e, ao fundo, uma das meninas negras observa o grupo do qual foi supostamente excluída. A outra imagem (à direita) mostra as duas alunas negras participando do jogo após terem observado a atuação do grupo, quando demonstram alegria e satisfação.

---

<sup>108</sup> Relatório referente à observação da 5ª aula, no Estágio Supervisionado II (19/09/2007).



Fotografia 1 – A atividade da “Pirâmide humana” foi desenvolvida na 5ª aula, no Estágio Supervisionado II.

Não se pode afirmar que as integrantes do grupo que excluiu as meninas negras tenham tomado essa atitude por serem racistas. O motivo pode ser de outra natureza, como, por exemplo, a falta de afinidade, fazendo com que um grupo de amigas não se integre com outras colegas, pois em geral se prefere jogar com quem se tem mais proximidade. Neste caso, o grupo pode ter decidido cooperar e se solidarizar para não aceitar as outras meninas. Isso não significa dizer que todas as integrantes do grupo não tenham afinidade com as duas colegas negras, mas é possível supor que tenha acontecido uma situação que Lahire (2002) denomina de “intransitividade social”. Parafraseando o autor, pressupõe-se que a “Aluna Negra A” tenha boa relação com a “Integrante B” do grupo das meninas, e essa, por sua vez, tenha boa relação com a “Integrante C”, mas a “Aluna Negra A” não está necessariamente em boa relação com a “Integrante C”. Nesta situação, a “Integrante C” combina uma relação de conteúdo cooperativo com as demais colegas para prejudicar a “Aluna Negra A” de entrar no grupo. Esse seria um exemplo de como a cooperação pode ter sido utilizada de forma “destrutiva”, conforme disse Tani et al. (1988).

É importante ressaltar que as alunas negras não foram excluídas do jogo, mas de jogar com um grupo de colegas de turma. No Relatório Graduação 5 (2007) ainda é mencionado que a atividade propiciou a cooperação intragrupal, o trabalho em equipe, além da resolução de conflitos devido às divergências de opinião e de estratégia de jogo.

É também fundamental mencionar que durante o jogo vivenciado se criou uma competição entre os grupos para disputar quem tirava mais fotos de novas formas de “pirâmides humanas” que eram criadas.

Durante a presente aula, constantemente, temos tirado fotos para confecção de um pôster para deixar registrada nossa passagem pela escola, onde estamos desenvolvendo o programa com jogos cooperativos. Mas para nossa surpresa foi criada uma situação competitiva entre os grupos. O fato de termos tirado fotos a cada surgimento de novas idéias contribuiu para que houvesse uma competição entre os alunos, pois sempre que criavam alguma nova forma a gente registrava. Era uma verdadeira disputa para tirar fotos. (RELATÓRIO GRADUAÇÃO 5, 2007, p. 238).

É provável que a situação competitiva engendrada durante o Jogo Cooperativo não tenha sido negativa, pois não há relatos de comportamentos agressivos ou destrutivos entre os participantes, como tampouco demonstrações ostensivas de individualismo e egoísmo. Neste caso, acredita-se que a competição não tenha gerado uma tensão que impossibilitasse o corpo e a mente de se dedicarem integralmente ao processo criativo e à participação ativa no aprendizado. Muito pelo contrário, a produtividade e a criatividade da turma parecem ter sido estimuladas, pois como descrito no relatório criavam a todo o momento novas formas de “pirâmides” para que pudessem ser registradas.

Caso essas observações fossem utilizadas como referências para caracterizar o Jogo Cooperativo, segundo os procedimentos que Brotto (1999) e Soler (2005) utilizaram, as ocorrências dos jogos relatados também seriam acrescentadas às características referenciadas pelos autores. Por exemplo: os jogos cooperativos favorecem as situações cooperativas; o caráter competitivo desses jogos tem sua importância reduzida; os conflitos grupais surgem, mas são solucionados através da comunicação de seus integrantes; não são divertidos para todos; aperfeiçoa o trabalho em equipe; pode gerar exclusão intragrupal.

As observações acima foram utilizadas para demonstrar que o método adotado, similar ao dos autores acima referenciados, não dá conta de investigar o fenômeno do Jogo Cooperativo, já que não esgota todas as suas possibilidades. Freire (2005) explica que “O jogo localiza-se, portanto, no território do ser, apontando na direção

das propriedades subjetivas do sujeito” (p. 63), por isso é tão difícil de decifrar com clareza qual jogo determinadas pessoas estão jogando, assim como criar características fixas e comuns a todos os Jogos Cooperativos.

De acordo com Lahire (2002) as pessoas se apropriam de um repertório de esquemas de ações ou de hábitos não homogêneos, não unificados, pois vivem, simultaneamente ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos. Segundo o autor, o comportamento de uma pessoa é totalmente determinado socialmente, mas é impossível prognosticar tão facilmente o aparecimento de uma ação. Tal fato pode ser explicado pela complexidade social das situações relacionais. Conforme mudam os contextos sociais, as pessoas utilizam de seus estoques de ações e hábitos, colocando-os em prática de forma variada.

As explicações de Lahire (2002) ajudam a reforçar a dificuldade de classificar o fenômeno jogo a partir de suas características, e também apontam para o perigo de se afirmar que nos Jogos Cooperativos os participantes se comportam com determinado conteúdo de sentido, como se esse não pudesse mudar. A ação de cada jogador é carregada com determinado conteúdo de sentido, como, por exemplo, rivalidade, companheirismo, cooperação, competição, que podem mudar constantemente conforme a situação relacional do jogo.

É importante ressaltar a relevância dos estudos de Fábio Brotto para a compreensão e divulgação dos Jogos Cooperativos na educação. No entanto, o método utilizado para descrevê-los não parece atender a uma classificação criteriosa e coerente, uma vez que suas possibilidades podem ser infinitas, com novas características podendo ser descritas e acrescidas a cada novo Jogo Cooperativo observado.

Em outras pesquisas com os Jogos Cooperativos é possível observar resultados diferentes daqueles apresentados nos parágrafos anteriores, os quais provavelmente poderiam revelar outras características. Na pesquisa de Pocera (2008), após algumas aulas com alunos de uma escola da rede pública de Santa Catarina, o autor afirma:

“[...] eliminamos a competição e estimulamos a solidariedade, percebemos que o respeito e a valorização entre os participantes das diferentes séries

passaram a imperar, gerando um clima de amor, favorável para o exercício do respeito e da socialização” (p. 72).

Após um programa de Jogos Cooperativos com acadêmicos do 1º período de Educação Física na Universidade Federal do Paraná, Abrahão (2004) concluiu:

Notamos que, por meio dos jogos cooperativos, os alunos sentiram satisfação em participar das atividades, foram incluídos e aceitos pelo grupo, ninguém ficava à margem da participação. Foi perceptível um clima de alegria, de entusiasmo e todos sentiram-se respeitados. [...] Os alunos relataram ter sentido um clima de cooperação e paz durante os jogos cooperativos, na grande maioria, também sentiram vontade de ajudar os (as) amigos (as) na realização dos jogos, e nas atividades desenvolvidas (p. 106).

Guardadas as devidas proporções e contextos, as experiências relatadas acima se aproximam das observações feitas por Orlick (1989) nas comunidades primitivas, investigando seus hábitos de vida, quase sempre permeados de ações cooperativas, como no caso das tribos *arapesh* e *tangu* da Nova Guiné, e dos esquimós do norte canadense (os *inuit*).

A comunidade dos *arapesh* era baseada na cooperação e no ideal de bem-estar social, tendo como grande preocupação suprir as necessidades dos outros membros. Os seus jogos primitivos, por exemplo, eram simples e não-competitivos. Segundo Orlick (1989) poderiam ser classificados como sendo “Jogos Cooperativos sem perdedores”<sup>109</sup>. Em um desses jogos todas as crianças se agacham, seguram na cintura de quem está na frente e fingem ser uma grande cobra. Num outro jogo, que envolve a representação de papel cooperativo, uma criança (a palmeira) é carregada nos braços por outros colegas. No *taketak*, jogo popular da tribo *tangu*, que envolve o arremesso de um “chapéu” sobre diversas estacas enfiadas no chão, os jogadores de cada equipe começam tentando atingir o máximo de estacas possíveis com os seus “chapéus”. No fim, os jogadores tentam empatar e não vencer. O jogo prossegue até que se chegue a um empate, ou até haver um reconhecimento mútuo de paridade.

---

<sup>109</sup> Classificação de Terry Orlick (1989). Ver página 75.

A organização social *inuit* era baseada no conceito de família ampliada, com hábitos evidentes de reciprocidade e de partilha de alimentos, sendo as atividades de subsistência, como a caça, por exemplo, asseguradas graças ao ideal cooperativo, em que todos os homens se esforçavam para obter um alimento e compartilhá-lo com os demais membros da tribo (ORLICK, 1989). De um modo geral, os jogos, os contos e as brincadeiras do povo *inuit* refletiam o modo de vida dessa pequena comunidade, sendo predominantemente orientados para a cordialidade, a partilha, a solidariedade e a paz. Em seus jogos, Orlick (1989) observou a predominância de comportamentos cooperativos e solidários, não havendo qualquer tipo de conflito e competição entre os jogadores. O autor acrescenta que observou brincadeiras e jogos vivenciados pelas crianças esquimós, que eram orientadas pelo ideal de partilha e cooperação. Ajudavam-se uma às outras a subir em barras, empurravam-se nos balanços, partilhavam brinquedos e simulavam lutas de modo afetuoso. Andavam constantemente de mãos dadas ou com os braços sobre os ombros de outras crianças.

Nas vivências da oficina e da graduação obtiveram-se resultados diferentes daqueles apresentados por Abrahão (2004), Pocera (2008) e aqueles observados por Orlick (1989) nas sociedades primitivas. Essa disparidade de resultados com os Jogos Cooperativos não é de se causar muita estranheza, especialmente entre sociedade complexa e comunidade primitiva. Tal fato não é difícil de explicar, mas certamente ocuparia um bom tempo e espaço neste tópico, por isso, optou-se, por ora, em apresentar uma explicação sintetizada, que segue abaixo.

Sabe-se que as sociedades, hoje complexas, passaram por uma reestruturação e organização social através do processo de globalização, atravessando fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais e pelo acesso a culturas diferentes através dos sistemas de comunicação (de um “supermercado cultural”), mais o homem se relaciona e se apropria das diversidades culturais, confrontando-se também com diferentes identidades socioculturais (HALL, 2006). Este processo influenciará decisivamente nas ações de cada indivíduo, dependendo do espaço e



da situação relacional que estiver atuando no momento. Neste caso, as ações durante um jogo, por exemplo, tendem a serem heterogêneas, pois há conflito de interesses, princípios, idéias e objetivos.

Já os povos primitivos observados por Orlick (1989) vivem em ambientes isolados, sem quase contato algum com outras realidades culturais, restringindo-se apenas à cultura local. As comunidades primitivas que se encontram nesta situação dificilmente sofrem com o processo de aculturação, que é quando se tem um contato direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes, provocando mudanças nos modelos culturais de um ou dos dois grupos (CUCHE, 2002). Isso não quer dizer que uma cultura não pode ser modificada por não ter contato com uma outra, pois cada indivíduo é um ser singular e interioriza a cultura na qual está inserida de modo próprio, contribuindo para modificá-la de maneira imperceptível, o que explica a evolução interna de uma cultura, que se dá quase sempre em um ritmo lento.

Quando não há aproximação com outras realidades culturais, os indivíduos das comunidades primitivas não têm a possibilidade de se apropriarem de uma variedade multicultural de esquemas (ações, comportamentos, hábitos, ideais), limitando-se apenas a tradição local. Nesse sentido, formam-se identidades restritas e parecidas, diferentemente das sociedades complexas em que as pessoas assumem papéis diferenciados em contextos sociais distintos e fazem apropriações de esquemas culturais diversos. Ao conservar a cultura local os indivíduos se formam como homens, perante princípios e ideais similares, o que explica a “homogeneidade” ou o repertório restrito de suas ações nos jogos e nas atividades cotidianas observadas por Orlick (1989). Em suma, pode-se dizer que os exemplos a favor de um ou outro padrão organizativo apenas ressaltam a diversidade cultural e as possibilidades do agir humano.

Já na experiência da oficina e da graduação, os Jogos Cooperativos oportunizaram experiências cooperativas, com a relação de interdependência entre os jogadores, também ocorreram momentos de competição entre grupos e de cooperação, essa última, *a priori*, interpretada em alguns momentos como “destrutiva”, de não aceitação do outro. Com isso, não se deixa de acreditar nos Jogos Cooperativos e em sua capacidade de oportunizar as vivências cooperativas e solidárias entre os jogadores. Acredita-se ser preciso defender e ampliar o repertório de atividades que

oportunize as ações de complementaridade, não só na escola, mas como Brotto (1999) mesmo diz, para aperfeiçoar a competência de se relacionar com o outro em espaços sociais dos mais variados tipos, como, por exemplo, casa, trabalho, vizinhança, etc.

Considerando o que foi apresentado nas dissertações e teses sobre os Jogos Cooperativos, dos valores atribuídos à cooperação, considerados hegemonicamente positivos, além de alguns resultados de pesquisa de campo, que mostraram a eliminação da competição, do confronto, prevalecendo um clima de cooperação e de paz, faz-se necessário **especular** em que medida a priorização do aprendizado cooperativo em detrimento da eliminação ou diminuição da competição, da forma como prevê a tradição teórica dos Jogos Cooperativos, poderia contribuir para a formação de cidadãos acomodados, dependentes, acríticos e, portanto, incapazes de contestar a ordem vigente. A preocupação apontada aqui se remete à possibilidade da “Pedagogia da Cooperação”<sup>110</sup>, dependendo da forma como for desenvolvida, cair nas mesmas armadilhas da “pedagogia do dominador”, na medida em que se obedece às regras do Jogo Cooperativo, sem contestá-las, sem despertar o interesse de sua existência, promovendo a cooperação por uma obediência ou submissão às regras do jogo. Desta forma, a educação através dos Jogos Cooperativos poderia se constituir em um instrumento transformador, mas de conteúdo semelhante à pedagogia do dominador que, conforme Gadotti (2008) “[...] forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. [...] É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não-participação, a docilidade, a subserviência” (p. 62).

Considera-se importante ressaltar que obedecer as regras de um jogo é diferente de segui-las. Na maioria dos jogos se têm a impressão de que os jogadores obedecem às regras por imposição de quem as criou, por respeitar à figura do professor, mas muitas vezes não concordam com sua existência (PIAGET, 1996). Seguir as regras possui um significado diferente, pois pressupõe que houve concordância em sua elaboração. Mesquita (1999) diz que aceitar as regras é uma pré-condição da cooperação, uma vez que foi preciso construí-las juntos, operando em conjunto com

---

<sup>110</sup> Trata-se da pedagogia apoiada no princípio dos Jogos Cooperativos para difundir os valores associados à cooperação. Apenas se optou por essa expressão para fazer um paralelo com a “pedagogia do dominador”, de Gadotti (2008).

os demais jogadores, com o consenso de todos. Quem aceita alguma coisa está concordando com ela, e quem concorda tem, portanto, a capacidade de entender sua importância.

Costa e Pimentel (2008), apesar de reconhecerem também a importância de trabalhar os Jogos Cooperativos na escola, mostram-se preocupados quanto ao aprendizado desses jogos, ao afirmar veementemente que “[...] o professor que se propõe a trabalhar com esse conteúdo não deve negar inocentemente a competição, pois vivemos em uma sociedade competitiva. Portanto estaríamos formando cidadãos passivos, incapazes de mudar o meio em que vive” (p. 10618).

É porque a cooperação é considerada um valor moralmente bom que devemos cooperar? Isso é o mesmo que dizer para uma criança comer determinado alimento por fazer bem à saúde, mas não explicar porque faz bem à saúde. Talvez a obediência de cooperar sem sequer conhecer o motivo de se agir assim, não daria conta de criar um sentimento para que o ser humano tenha em suas ações a preocupação com o outro. Será que os Jogos Cooperativos dariam conta de construir esse sentimento de altruísta?

Pode-se refletir sobre a inquietação acima, analisando mais um Jogo Cooperativo desenvolvido durante a oficina na UFES. No jogo vivenciado os alunos formaram um círculo com as mãos dadas e dentro dele havia três arcos (bambolês) que progrediam sem que as mãos fossem desatadas. Impossibilitados de soltar as mãos, a regra exigiu dos jogadores o envolvimento cooperativo, na medida em que a única maneira de progredir o objeto era com os braços dados, sem poder separá-los. Neste caso, a regra restringiu as opções de ações dos jogadores, não lhes restando outra escolha senão cooperar para passar o bambolê (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008). Talvez a única outra forma de agir diferentemente da cooperação fosse negando-a, recusando-se a passar o bambolê, mas isso acabaria com o jogo. Por isso, acredita-se que a cooperação tenha sido a única alternativa possível para que o jogo acontecesse, de acordo com as regras que foram estabelecidas pelo mediador.

Essa tentativa de favorecer ou priorizar as ações e os comportamentos que atendam à ordem ou à lógica da complementaridade, da cooperação e da solidariedade,

parece ser uma estratégia “educativa” comum aos Jogos Cooperativos, que deve ser questionada com uma daquelas perguntas lançadas alguns parágrafos acima. Será que com esse modelo proposto pela tradição teórica dos Jogos Cooperativos, em que as regras limitam estritamente os comportamentos à cooperação, seria possível criar o **sentimento** moral de companheirismo, de solidariedade e de cooperação entre os jogadores? Será que essa forma de cooperar não poderia se configurar apenas como uma mera repetição ou submissão às regras do jogo, sem produzir significado e sentido para os jogadores que as constroem? Se for considerada como verdadeira a afirmativa de Brotto (1999), segundo a qual as pessoas jogam competitivamente pelo prazer de ganhar, então seria necessário despertar o interesse das pessoas em jogar cooperativamente pelo prazer de cooperar, e não para obedecer a uma regra impondo a cooperação, o que provavelmente não possibilitaria um aprendizado moral neste sentido.

Relembrando o que diz Precht (2009), para que o ser humano tenha condições de se comportar “moralmente bem”, supõe-se que seja necessário aprender a sentir o que as outras pessoas sentem, mas isso depende da própria capacidade do homem de percepção dos sentimentos. Isto é, primeiramente, faz-se necessário reconhecer que agir em cooperação proporciona prazer a si mesmo, pois ao satisfazer o outro também se satisfaz a si. Nas palavras de Precht (2009), “Quem tem sensibilidade para si mesmo tem melhores condições de ser sensível também em relação aos outros”<sup>111</sup>. (p. 141). O autor acredita que a ação de obrigação cumprida “[...] é sentimento de prazer fraco, caso seja comparado com o prazer que se tem ao ofertar voluntariamente” (p. 142). Além disso, segundo Mauss (2004), as trocas sociais, que neste caso se remetem às ações cooperativas e solidárias, antes de assumirem o caráter interesseiro, precisam ter uma finalidade moral e “[...] produzir um sentimento de amizade entre as duas pessoas envolvidas, e, se a operação não tivesse esse efeito, faltaria tudo” (p. 211). Ao que parece, para que uma ação tenha legitimidade moral é preciso que sensibilize o autor quanto ao sentimento e significado de sua própria mensagem (a representatividade da ação).

Além disso, apostar em uma educação que prioriza a cooperação em detrimento da competição pode ter seus perigos. Um deles se remete ao papel do professor que

---

<sup>111</sup> Precht (2009) ressalta que criar condições para que o ser humano possa agir de forma bondosa, não garante que ele se sensibilizará pelo outro.

precisa demonstrar seu apreço e apego pelo aluno que coopera com outro, mas também precisará mostrar sua gratidão e preferência pelo aluno cooperador, mostrando que o competidor não lhe agrada (LOVISOLO, 2009). Conforme Lovisolo (2009), essa postura de valorização e exaltação daquele que coopera pode gerar competição, conflito, disputa. Seria uma disputa que privilegiaria o mais apto a cooperar.

Antes de relacionar os outros perigos relativos à educação que prioriza a cooperação, seria interessante compartilhar um episódio percebido pelos acadêmicos do curso de Educação física da UFES durante uma experiência na CRIARTE que representa uma situação de competição cooperativa. Conforme consta no relatório dos alunos<sup>112</sup>,

Na dança das cadeiras cooperativas todos os alunos participaram até o final. Um fato interessante foi que, na hora de retirar as cadeiras, as crianças queriam ajudar a retirá-las, parecia que estavam disputando para ver quem tirava a cadeira mais rápido [sic] (RELATÓRIO GRUPO 1, 2008, p. 253).

Além da competição cooperativa, exemplificada acima, Lovisolo (1999) aponta outro perigo que pode ameaçar a cooperação, relacionado àquelas pessoas “[...] que podem se beneficiar dos efeitos da cooperação sem cooperar” (p. 140). Por exemplo, um aluno pode se beneficiar em um trabalho escolar realizado em cooperação por seus colegas de grupo, sem que necessariamente precise cooperar. Ainda segundo o autor, a cooperação e a participação ficam ameaçadas pela presença dos “caroneiros”, que se beneficiam sem contribuir.

Correia (2007) enfatiza o cuidado que se deve ter para que os Jogos Cooperativos e, por sua vez, a cooperação não sejam vistos como uma característica de resignação, transformando os alunos em seres dependentes uns dos outros e sem iniciativa própria. Tani (1988) reforça que, “A sensação de bem-estar produzida pela cooperação [...] pode incrementar, em certos indivíduos, a falta de iniciativa, a dependência e um não compromisso com os objetivos” (p. 133). Talvez esse se configure como mais um dos perigos de uma mudança paradigmática com que se

---

<sup>112</sup> Relatório referente à visita feita a CRIARTE, realizada na 14ª aula da oficina (18/11/2008).

apresentam os Jogos Cooperativos “[...] como um meio de reeducação social por meio das atividades propostas com um fim na cooperação [...]” (p.2), para “[...] resgatar valores por meio de instrumentos que oportunizem a convivência pacífica, princípio importante na busca do equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo, necessário para o aprendizado através da não violência” (ABRAHÃO, 2004, p. 2).

Considerando a realidade brasileira, Gadotti (2008) acredita que hoje o mais apropriado para o contexto escolar seria a introdução de uma “pedagogia do conflito”. Isso não quer dizer descartar os Jogos Cooperativos, pois se considera importante o esforço de Brotto (1999) e de todos os outros trabalhos acadêmicos sobre o assunto em defender e difundir atividades que criem oportunidades para o aprendizado cooperativo.

Talvez seja oportuno conciliar a aprendizagem dos Jogos Cooperativos juntamente com uma metodologia de ensino-aprendizagem que se aproxime da “pedagogia do conflito”, em que o professor tenha um papel eminentemente crítico capaz de despertar a participação crítica do aluno-jogador, tornando-o apto a contestar, a discordar, a interpretar e compreender as regras do jogo, ao invés de obedecê-las cegamente, sensibilizando moralmente o jogador quanto à razão de ajudar os companheiros, de compartilhar materiais e idéias, de cooperar e de ser solidário.

É importante salientar que ao optar pelos Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física<sup>113</sup> não se deve negar a competição, não porque se vive em uma sociedade capitalista (competitiva), na qual se ensina as pessoas a competir para se adaptar ao contexto social em que se vive, mas sim por considerar que a vivência dos jogos e dos esportes é um direito do aluno, não somente por serem conteúdos da Educação Física, mas porque se acredita que através deles é possível agregar valores sociais positivos como a cooperação, a honra, a ética, o respeito, entre outras várias manifestações da ação humana consideradas moralmente boas. Esses valores presentes nas competições serão compartilhados na categoria seguinte, em que se abordará exclusivamente o assunto.

---

<sup>113</sup> Considera-se a possibilidade do desenvolvimento do princípio dos Jogos Cooperativos em vários espaços sociais. No entanto, segundo Muniz (2007) na escola é preciso o envolvimento e comprometimento de outras áreas do conhecimento humano e não somente a Educação Física. Deve ser uma discussão da escola como um todo por via do Projeto Político Pedagógico que vai demonstrar a visão de mundo, de escola e de ser humano.

### 5.1.2 A competição e os jogos competitivos: da teorização à empiria

Seguindo a mesma organização da categoria anterior, será analisado primeiro o conceito de competição de Brotto (1999), principal referência dos trabalhos subseqüentes ao dele, e, em seguida, serão examinadas as demais referências, com os comentários da análise crítica a que se irá proceder. O autor se apóia em Deutsch, citado por Rodrigues, que diz: “[...] há uma situação competitiva quando, para que um dos membros alcance seus objetivos, outros serão incapazes de atingir os seus” (1972, *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

Outra referência utilizada por Brotto (1999) é o psicólogo Zajonc que compreende a atitude competitiva quando “[...] o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu próprio benefício, mas em detrimento de A” (1973, *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

Com a contribuição das idéias de cada pesquisador, Brotto (1999) compreende a competição como “[...] um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns” (p.35). Essa conceituação criada pelo autor foi apropriada por outros trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, como exemplo Munster (2004), Martini (2005), Monteiro (2006), Blanco (2007), Pocera (2008) e Mesquita (2008).

Mead, citada por Orlick, é outra referência que ganha destaque nas pesquisas analisadas. A antropóloga definiu a competição como “[...] o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo” (*apud* ABRAHÃO (2004, p. 17); MARTINI (2005, p. 43); MONTEIRO (2006, p. 61). Mead também explica que a “[...] rivalidade é o comportamento dirigido contra uma outra pessoa, enquanto o objeto, ou posição, pelo qual se compete é secundário”, e completa que “[...] a rivalidade e a agressão são extensões da competição, mesmo reconhecendo que esta não precise necessariamente ser levada a tal extremo”. (*apud* MONTEIRO, 2006, p. 61).

A pesquisa de Martini (2005) aparece mais uma vez como minoria dentre aquelas que procuram trazer diferentes autores para conceituar a competição. Além de se apropriar das idéias de Brotto e Mead, também faz uso de Tani, que, por sua vez, afirma que “Quando uma pessoa ou grupo tem como objetivo um melhor resultado

em relação a outra pessoa ou grupo, é gerada a oposição. Esta poderá resultar em competição ou conflito” (1988, *apud* MARTINI, 2005, p. 44). Pocera (2008) também traz, além de Brotto, o conceito de competição na visão de Maturana, o qual certamente abraça, pois assim se remete ao autor: “Entendemos como Maturana (2002): não existe competição sadia. A competição é um fenômeno cultural e humano com o intuito de negar o outro” (*apud* POCERA, 2008, p.25).

Mas diante de todos esses dados que apontam para um consenso do conceito de competição, é curioso mostrar que a origem do significado dessa palavra, por mais estranho que possa parecer, aproxima-se daquele apresentado na cooperação. Dentre onze trabalhos analisados, apenas o de Blanco (2007) apresenta um conceito de competição que destoa de todos aqueles vistos até aqui. A autora cita Soler (2005), que explica,

[...] a raiz do termo *competição* (*competere*) significa, justamente, esforçar-se para obter algo junto, empenhar-se juntos, estando muito próxima do significado da palavra cooperação que, traduzindo, quer dizer operar junto ou negociar para chegar a um acordo que pareça adequado a todos os envolvidos (*apud* BLANCO, 2007, p.64).

Na conceituação apresentada por Blanco (2007), a competição é uma interação social em que as ações são operacionalizadas em conjunto, tendo como meta obter alguma coisa junto do outro. Mas, o que se tem observado nos trabalhos acadêmicos é a predominância do entendimento de que a competição é o ato de se opor ao outro, sendo os objetivos exclusivos e as ações independentes.

O gráfico abaixo mostra a frequência com a qual os autores referenciados, nas teses e dissertações sobre os Jogos Cooperativos, aparecem para conceituar o fenômeno da competição:



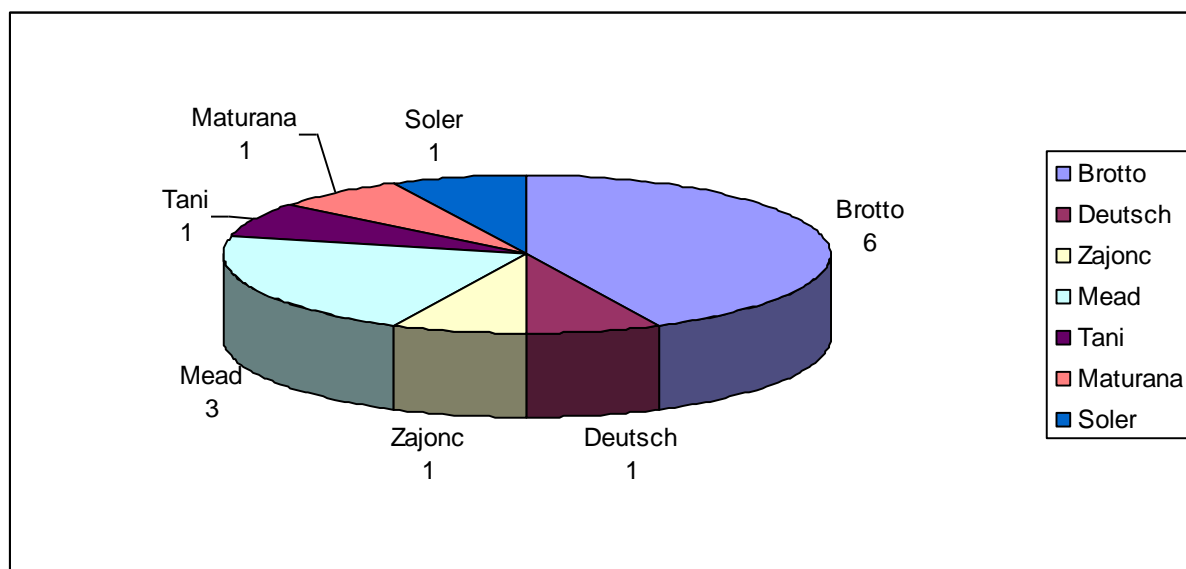


Gráfico 2 - Pesquisadores referenciados nos trabalhos acadêmicos sobre Jogos Cooperativos para conceituar a competição.

Percebe-se que tanto para conceituar cooperação quanto competição há uma preferência pelas idéias de Brotto, uma vez que dos dez<sup>114</sup> trabalhos analisados seis utilizam o autor. O conceito proposto por Mead, apesar de ter sido utilizado menor número de vezes que o de Brotto, apresenta semelhança em sua mensagem.

As referências destacadas até o momento apresentam um conceito consensual do fenômeno competição. Todas<sup>115</sup> convergem no sentido de compreendê-lo como um ato ou um processo de interação social em que duas pessoas (ou grupos), em oposição, disputam algo (um prêmio, por exemplo) que irá beneficiar apenas uma delas. Diferentemente da cooperação, o conceito de competição apresentado pelas fontes analisadas não é o maior dos incômodos da presente dissertação, pois, como nos pontos de vista consultados, a competição tem mesmo por objetivo medir forças com alguém ou alguma coisa. No entanto, o que se questiona nos trabalhos analisados é, principalmente, sua avaliação negativa, de caráter inflexível, não dando margem a outras considerações.

<sup>114</sup> Sabe-se que foram onze os trabalhos acadêmicos analisados, no entanto, a dissertação de Brotto (1999) não é contabilizada, pois, neste caso, o autor não teria como citar a si mesmo no próprio trabalho uma vez que criou sua compreensão sobre competição durante o desenvolvimento da obra.

<sup>115</sup> Alguém poderia questionar que o conceito apresentado por Blanco (2007) não entra no “pacote” daqueles apresentados que entendem a competição como o ato de negar e de sobrepujar o outro. A autora apenas cita uma curiosidade sobre a origem da palavra competição, pois depois a nega quando diz: “Ao se valorizar a competição, o homem enxerga o outro como seu inimigo, prevalecendo a lei da selva – sobrevive o mais forte [...]” (p.64).

Apesar de não ser o objetivo dessa pesquisa apontar a causalidade da violência como uma das extensões da competição (principalmente competições esportivas), não se pode negar que as manchetes esportivas, freqüentemente, misturam-se com as paginas policiais. Agressões que partem, muitas das vezes, dos próprios jogadores – vale aqui lembrar “trabalhadores da bola” – que agridem seus companheiros de profissão para intimidá-los ou até mesmo eliminá-los da partida. Por parte dos torcedores a atitude não parece ser diferente, pois se observa com freqüência verdadeiras lutas campais contra torcidas rivais ou de mesma bandeira, porém de facções diferentes. Sem mencionar casos em que torcedores revoltados com a derrota agridem jogadores da própria agremiação, como acontecido mais recentemente no futebol brasileiro, com o rebaixamento do Coritiba Foot Ball Club, em dezembro de 2009<sup>116</sup>.

A visão conceitual da competição que se caracteriza pelo o ato de negar o outro, de que o sucesso de um representa o fracasso do outro, estende-se também, de forma negativa, em seu papel social, que será visto mais adiante através dos recortes das dissertações e teses sobre os Jogos Cooperativos. Mesquita (1999) mostra que o senso comum tem entendimento semelhante sobre o que é competir. Segundo a pesquisadora, “Geralmente, para o senso comum, competir significa entrar num jogo para sair vencedor” (p. 158) e que expressões do tipo “O importante não é ganhar é competir” (*eodem loci*) são empregadas normalmente para consolar os perdedores.

A pesquisa de Martini (2005) apresenta dados referentes ao entendimento da competição por professores de Educação Física da rede pública e privada da cidade de Santos-SP. A compreensão do que é competição, nesse caso, não fica muito distante da apresentada por Mesquita (1999), no parágrafo anterior. Ao entrevistar oito sujeitos, o pesquisador constatou nas respostas uma freqüência percentual de 53,85 % para aqueles que entendiam a competição como a “busca do resultado”: “A

---

<sup>116</sup> No dia 6 de dezembro de 2009, após o empate entre Coritiba e Fluminense pelo placar de 1 a 1, resultado que rebaixou o clube alviverde novamente para a Série B do Campeonato Brasileiro de futebol, a torcida do Coritiba transformou o gramado do estádio Couto Pereira, na cidade de Curitiba (PR), em uma praça de guerra. Assim que o juiz gaúcho Leandro Vuaden apitou o fim da partida, torcedores revoltados com a campanha do clube na competição invadiram o campo e partiram para um combate que envolveu o trio de arbitragem, os próprios jogadores do Coritiba e os policiais que faziam a segurança no dia do evento.

competição é caracterizada por dois pólos em oposição que buscam seus objetivos, o que implica ganho de uma das partes e perda da outra” (MARTINI, 2005, p. 83). A frequência percentual de 34,61% é referente às respostas que expressam a compreensão de que “A vida é uma competição”, ou seja, que ela é a base de todos os nossos relacionamentos intra e interpessoais, e que portanto, “[...] trabalhar com estratégias cooperativas torna-se difícil, inútil e incoerente, já que vivemos num modelo competitivo” (p. 84). Apenas uma pequena parcela das respostas (11,54% da frequência percentual) aponta para o significado de competição como “Cooperar para competir melhor”, isto é, a cooperação e a competição são manifestações que estão diretamente relacionadas ao sucesso de uma pessoa ou grupo (MARTINI, 2005). Para competir é preciso cooperar.

Ainda sobre o conceito de competição, serão adicionados aqui dados coletados na oficina ministrada na UFES, durante as vivências com os Jogos Cooperativos. Vale lembrar que a oficina não tinha caráter de investigação científica; por isso, consideram-se os dados estatisticamente irrelevantes, resultantes de uma orientação metodológica inadequada, não oferecendo informações suficientes para apontar, com fidedignidade, o conceito de competição preponderante na turma. Entretanto, o conteúdo das mensagens (das falas) de alguns alunos não pode ser ignorado, pois mostra a visão deles sobre o ato de competir.

Em uma das atividades da oficina, a turma formou pequenos grupos de cinco ou seis pessoas, organizando-se em pequenos círculos, e de mãos dadas. Com uma bola no centro do círculo de cada grupo, o objetivo era fazer com que a bola chegasse à altura do pescoço, sem que os alunos colocassem a mão nela. A turma não combinou se haveria ou não vencedores nesse jogo; mesmo assim, o grupo que havia conseguido o objetivo primeiro (colocar a bola na altura do pescoço) comemorou com uma sonora vibração “aê”, e em seguida os outros dois grupos pararam de jogar (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008)<sup>117</sup>. Após vivenciar cada jogo se tinha a prática de conversar com a turma sobre as atividades experimentadas, e uma das perguntas provocativas que se lançou se referia à comemoração do grupo. Conforme o Relatório Oficina 2, “O aluno ‘G’, integrante do grupo que comemorou, respondeu: *A gente comemorou porque fomos os primeiros a colocar a bola no*

---

<sup>117</sup> Relatório referente à 2ª aula da oficina (28/08/2008).

pescoço.” (2008, p. 243). Ao provocá-los, questionando-os se tinham comemorado pelo resultado final do grupo (independentemente do resultado dos demais grupos) ou por terem conseguido primeiro que os outros grupos, o aluno “R”, não componente do grupo que havia comemorado disse que, *“Não tem como um jogo não ser competitivo, porque a competição é um comportamento instintivo do homem.”* (p. 243). Ao que parece, para os alunos, o jogo foi uma competição entre os grupos participantes.

Em outra situação, durante a elaboração de um plano de aula, na 3ª aula da oficina, o comentário de que a competição era algo inato ao ser humano, apareceu novamente na fala de um aluno, durante uma conversa com a turma. Os acadêmicos criaram um Jogo Cooperativo em que a turma seria dividida em pequenos grupos, sendo que dois integrantes de cada grupo teriam os olhos vendados. O objetivo era ajudá-los a chegar a um ponto específico da quadra, onde um facilitador orientaria os vendados através de sinais sonoros (batendo palmas, por exemplo). Inicialmente, o grupo que tinha organizado o jogo inseriu o fator tempo em seu desenvolvimento, porém durante a construção do plano de aula perceberam que “[...] o tempo poderia ser um fator que enalteceria a competição ou poderia representar o fracasso para aquele grupo que não conseguisse alcançar o objetivo dentro do tempo estipulado” (RELATÓRIO OFICINA 3, 2008, p. 246)<sup>118</sup>. No entanto, o aluno “G”, componente do grupo, não parecia convencido de que as adaptações feitas no Jogo Cooperativo poderiam reduzir ou eliminar o caráter competitivo. Ele comentou: *“Professor, por mais que a gente coloque regras e estruture um jogo, sempre vai aparecer competição, o aluno é competitivo por natureza.”* (eodem loci). Na visão do aluno, mesmo que o mediador tente adaptar ou reestruturar um jogo, para evitar a disputa entre dois participantes, esses ainda competiriam por uma questão de instinto. Na tentativa de provocá-los, de exercitar o potencial reflexivo, foi perguntado ao aluno “G” se um jogador poderia competir consigo mesmo, ao invés de competir contra os outros participantes. O aluno “G” comenta novamente *“Não tem como professor, ele sempre vai competir, é da nossa natureza, às vezes nem percebe que tá [sic] competindo. Ele vai querer ser melhor que os outros”* (eodem loci). Na aula posterior a essa, ou seja, na 4ª aula da oficina, a previsão do aluno “G” se concretizou. Durante a experimentação da atividade, conforme os jogadores

---

<sup>118</sup> Relatório referente à 3ª aula da oficina (02/09/2008).

vendados se aproximavam do local determinado pela turma (uma bola marcava o ponto de chegada), os componentes dos grupos intensificavam as coordenadas em alto tom de voz, algumas pessoas gritavam (RELATÓRIO OFICINA 4, 2008)<sup>119</sup>. Quando o primeiro grupo completou o objetivo, chegando à bola, comemoraram: “*Aê, ganhamos!* e, em seguida, aplaudiram” (*Ibidem*, p. 247). Os demais grupos não completaram a atividade, como se tivessem sido derrotados. Em seguida, de acordo com o Relatório Oficina 4, “Perguntei para a turma: por que houve comemoração se não foi dito que haveria vencedor? A aluna “B”, componente do grupo que havia comemorado, disse: “*Foi inconsciente professor.*” (*Ibidem*, p. 248). Posterior a esse comentário, o aluno “G” que participava da atividade, opinou: “*É o mínimo de competição existente na cooperação.*” (*Ibidem*, p. 248).

Em ambos jogos relatados acima, os alunos se preocuparam com a busca pelo resultado, comemoraram ao vencer, mesmo não combinando previamente se haveria ou não vencedores. Parece que os grupos do jogo sentiram a necessidade de se compararem, na tentativa de se mostrarem superiores em alguma categoria de proezas. Conforme opina o Aluno “G”, às vezes não se percebe que se está competindo, mas na medida em que participam de um jogo os jogadores querem se mostrar melhores do que os outros. Vale frisar que apesar de os grupos competirem, não significa dizer que houve ausência de cooperação, muito pelo contrário, pois só conseguiram alcançar os objetivos com a contribuição dos integrantes do grupo. Tanto as ações cooperativas como as condutas competitivas se fizeram presente nesses jogos. Mas, se competiram, foi por necessidade de comparar ou por instinto?

Sabe-se que o homem é essencialmente um ser de cultura e que se diferencia por suas escolhas culturais, fato que se revela então como um instrumento adequado para acabar com as explicações naturalistas dos comportamentos humanos (CUCHE, 2002). É a cultura que estabelece os objetivos pelos quais lutam os indivíduos. Ela que vai indicar se o esforço orientado para se atingir os objetivos deve ser cooperativo e/ou competitivo. Conforme Ogburn e Nimkoff (1977), a cultura

[...] define os indivíduos a serem encarados como cooperadores ou competidores e indica que forma cada processo pode tomar. Os processos sociais na sociedade humana não operam, pois, de maneira natural como

---

<sup>119</sup> Relatório referente à 4ª aula da oficina (09/09/2008).

acontece entre os animais, mas estão sujeitos a uma quantidade de pressões e de controles (p. 249).

Não se pode negar a existência de um grupo vencedor em ambos os jogos vivenciados, pois para seus participantes isso parece ser inegável; afinal de contas, após as comemorações os demais grupos não continuaram jogando. Aproximando-se das idéias de Freire (2005), a percepção inicial era de que o jogo não teria vencedores, pelo menos em teoria<sup>120</sup>. Mas, como o próprio autor afirma, a percepção pode cometer enganos. “Se o mundo do jogo desenrola-se na invisibilidade da subjetividade humana.” (p. 67), pode-se dizer que o jogo foi na verdade aquilo que os alunos acharam que deveria ser e não o que o mediador havia planejado – quando, por exemplo, evitaram inserir o fator tempo em seu desenvolvimento, com receio de favorecer o surgimento da competição. Se cooperaram e competiram foi devido uma necessidade percebida durante o jogo.

Ainda a respeito dos Jogos Cooperativos vivenciados, pensa-se que a explicação mais provável da competição entre os grupos é a de que a formatação do jogo, isto é, a divisão em grupos tenha contribuído para que os alunos se confrontassem. A intenção de dividir a turma em pequenos grupos era de que os alunos vivenciassem a atividade de diferentes formas, começando com grupos menores até formar um único grande grupo, para assim perceber as diferenças relacionadas à organização, às dimensões do comportamento humano, conforme mudavam as situações de jogo. Mas essa divisão, ao que parece, pode ter propiciado aos alunos a comparação entre grupos, gerando uma competição para avaliar qual deles conseguiria alcançar o objetivo primeiro, superando os demais. Quanto a essa competição, Tani (1988) a caracteriza como consciente, que se apresenta “[...] quando se tem conhecimento de que se está competindo, quando há uma busca manifesta de se ganhar o confronto” (p. 130). O autor ainda menciona algo sobre a competição inconsciente, que ocorreria “[...] quando os elementos não se manifestam, mas se apresentam subjacentes ao confronto [...]”, como, por exemplo, quando o mediador, sem

<sup>120</sup> Como se pôde perceber na categoria anterior, os Jogos Cooperativos têm sido considerados uma das atividades mais adequadas à diminuição da importância da vitória, pois possuem estrutura diferenciada em que os participantes “[...] jogam uns com os outros, ao invés de uns contra o outro.” (BROTTO, 1999, p. 76). Além disso, Abrahão (2004) diz que, “Ao invés de repetir esquemas de ganhadores e perdedores, o Jogo Cooperativo crê na possibilidade de sentir êxito coletivo e na alegria compartilhada.” (ABRAHÃO, 2004, p. 46).

intenção, utiliza palavras provocativas que incita uma disputa entre desafiador e desafiado<sup>121</sup>. Pode-se dizer ainda que para vencer teria sido necessário a cooperação de todos, pois havia uma relação de interdependência entre os jogadores; então, o grupo vencedor pôde ser considerado, naquele momento, o mais competente em cooperar. Apoiando-se em Lovisolo (2009), esse parece ser um caso típico em que a cooperação se encontra a serviço da competição.

A competição não se restringe apenas ao confronto entre duas pessoas, entre uma pessoa e um grupo, ou entre dois grupos (TANI, 1988). Existe aquela em que se compete sozinho, isto é, internamente, quando se vivencia um confronto consigo mesmo. Apesar de Tani (1988) não mencionar, pode-se acrescentar ainda a competição contra obstáculos, representados por algum objeto ou um adversário imaginário (simbólico), em jogo criado pelo próprio competidor com o objetivo de se superar.

Ao optar pela competição, segundo Brotto (1999) o homem passa a enxergar o mundo como “[...] um ambiente de exclusão, onde não tem o bastante para todos e todos querem o bastante para si mesmo [...]” sendo que desta forma, “[...] há boa probabilidade de agir individualmente e em oposição aos outros. Vou jogar CONTRA para tentar GANHAR SOZINHO” (p.85, grifo do autor). É possível afirmar que o autor tenha, em parte, razão, mas é preciso ressaltar que a competição não é hegemonicamente uma ação de caráter egoísta. Há casos, conforme Simmel (1983), que se compete por terceiros, ou seja, preocupado com a satisfação de outras pessoas envolvidas indiretamente com a disputa. Nesse caso, segundo Lovisolo (1999) se participa de uma competição “[...] quando temos alguma coisa a ganhar para a parte à qual pertencemos [...]” (p. 135). Ao pertencer a um grupo, os sujeitos atribuem significado a uma vinculação social em função da situação relacional, o que influencia na forma de agir diante do grupo à qual se pertence. Com isso, apesar de

---

<sup>121</sup> Ao rever o vídeo da aula em casa foi possível observar que as palavras as quais foram utilizadas para explicar o jogo não parecem ter soado com tom de desafio ou provocação, pois se evitou qualquer palavreado que pudesse causar essa impressão, como, por exemplo, “eu quero ver vocês conseguirem...”, “eu duvido vocês conseguirem...”, “eu os desafio a...”, “quem conseguir ganhará um prêmio”. Minhas palavras na explicação do jogo denominado “Bola alternativa” por exemplo, foram claras e neutras: “[...] a bola vai ficar no meio e vocês vão tentar subir a bola até a nuca”. Se realmente houvesse um desafio do mediador contra os grupos, o fato de um desses conseguir alcançar o objetivo primeiro, não influenciaria na continuidade da atividade, ou seja, os outros grupos continuariam o desafio até conseguir colocar a bola na altura da nuca, pois não faria sentido parar o jogo, uma vez que o desafio era entre o mediador e os grupos, e não entre os grupos (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008, p. 243).

um indivíduo estar competindo sozinho, nada impede que ao sair vitorioso compartilhe com os demais integrantes de seu grupo os benefícios da vitória. Simmel (1983) completa que na competição, “[...] o desejo de vencer a honrosa luta é assumido para desencadear uma extraordinária demonstração de zelo; e, contudo, a vitória só pode ser conseguida pela concomitância de benefícios para o perdedor.” Os frutos da vitória podem ser a honra, o prestígio e os prêmios (materiais ou simbólicos). Mas há outros aspectos importantes tanto para o vitorioso quanto para o derrotado, como, por exemplo, o conhecimento das fraquezas do adversário e seus pontos de vulnerabilidade que poderão ser explorados em uma nova disputa. Isso só é possível porque, conforme Simmel (1983), a competição aproxima os concorrentes, estabelecendo laços entre eles.

Como se sabe, os trabalhos acadêmicos responsabilizam os jogos competitivos como os responsáveis por deflagrar grande parte dos contravalores da competição. Nos trabalhos acadêmicos que foram analisados há uma compreensão consensual sobre os jogos competitivos, entendidos como um confronto entre duas partes, composto por regras, com um vencedor e um perdedor. Porém não há acordo quanto aos exemplos de quais atividades se configurariam nessa tipologia<sup>122</sup>. Entretanto, em relação às características desses jogos, assim como de seu papel social, há indubitavelmente quase que uma unanimidade em sua avaliação negativa.

Brotto (1999, p. 78) apresenta em sua dissertação um inventário de características dos jogos competitivos, reproduzido também por Martini (2005) e Monteiro (2006) em seus respectivos trabalhos. Mais uma vez Brotto utiliza o método descritivo para tal esforço, desconsiderando os significados culturais e a complexidade do fenômeno humano, deixando, às vezes, espaços para generalizações simplistas e conclusões universalizadas.

<b>JOGOS COMPETITIVOS</b>	<b>JOGOS COOPERATIVOS</b>
<b>São divertidos apenas para alguns.</b>	São divertidos para todos.
<b>A maioria tem um sentimento de derrota.</b>	Todos têm um sentimento de vitória.

<sup>122</sup> Os jogos competitivos são entendidos da seguinte maneira: Brotto (1999) diz que são os jogos (sem exemplos) e os esportes. Pocera (2008) os entende como sendo os esportes. Blanco (2007) já não exemplifica. Monteiro (2006) entende que são as brincadeiras, os jogos (cita queimada, por exemplo) e os esportes. Marques (2008) também os entende como esportes. Martini (2005) diz que são as brincadeiras, os jogos e os esportes, no entanto não cita exemplos. Abrahão não dá exemplos também, mas usa a expressão.



<b>Alguns são excluídos por sua falta de habilidade.</b>	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
<b>Aprende-se a ser desconfiado, egoístas ou a se sentirem melindrados com os outros.</b>	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.
<b>Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.</b>	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso.
<b>Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece aos outros.</b>	Desenvolve autoconfiança porque todos são bem aceitos.
<b>Pouca tolerância à derrota. Desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face às dificuldades.</b>	A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida.
<b>Poucos se tornam bem sucedidos.</b>	Para cada um o jogo é um caminho de co-evolução.

Quadro 2 – Inventário de características dos jogos competitivos (BROTTO, 1999, p. 78, grifo nosso).

Não se tem aqui a pretensão de contrapor todas as características levantadas por Brotto (1999), mas apenas mostrar que as relações sociais e seus conteúdos de sentido são dinâmicos e, por isso, torna-se insuficiente utilizar um método estático para analisar o fenômeno complexo, como é o caso do jogo.

Sabe-se que essas características são constantemente reproduzidas em outros trabalhos, como, no caso de Blanco (2007) que afirma: “A competição aumenta a ansiedade, impede que as informações sejam compartilhadas e faz com que a alegria e o prazer em jogar desapareçam.” (p. 64). Acredita-se que em um jogo sob pressão extrema por parte dos espectadores, como amigos e familiares, assim como do treinador, as chances de se criar muita tensão e ansiedade entre os jogadores são bem maiores, o que os desanima de participar. Mas, por exemplo, quando se participa de um jogo com familiares e/ou amigos, apesar da vitória ser um dos principais objetivos dos participantes, não se pode afirmar que não há prazer e alegria de jogar.

Além disso, o jogo é uma atividade voluntária, joga-se porque se gosta de jogar, e não por obrigação. Conforme Caillois (1990) “Um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente.” (p. 26). Ainda segundo o autor, “Só se joga se se quiser, quando se quer e o tempo que quiser” (p. 27), e pode ser interrompido quando se achar necessário. O jogo é fonte de alegria e

prazer, portanto, não faria sentido participar se não há vontade. Quem participa de um jogo também sabe que pode sair perdedor ou ganhador, característica que faz parte de sua essência. E a criança participa do jogo, mesmo sabendo dessa sua característica. O que não se pode é generalizar, dizer que todos os derrotados se sentem fracassados e que isso causa desprazer em jogar. Por que só quem sai vitorioso se diverte durante o jogo? Quantas vezes, mesmo saindo derrotado de um jogo, o indivíduo volta a jogá-lo momentos depois? Estas perguntas fazem com que a pesquisa de Stigger (2002), desenvolvida durante o seu doutoramento, seja relembada mais uma vez por destacar a heterogeneidade dos jogos, que conforme a identidade social de cada grupo pode também determinar a representatividade do jogo para seus participantes; neste caso, um grupo social pode decidir a funcionalidade e a intencionalidade de determinado jogo, na medida em que seus membros participam porque se divertem, ou por estar na companhia de amigos, ou para promover a aptidão física, dentre outras tantas possibilidades, que não tem necessariamente como prioridade o resultado da partida.

Outro ponto que chama a atenção no inventário de Brotto (1999), e em outros trabalhos analisados, é quando se afirma que a maioria dos participantes de um jogo competitivo sente-se fracassada após uma derrota. Pocera (2008) explica que na maioria dos casos os perdedores se conformam com a derrota, sendo confortados pela famosa frase “o importante é competir”. “A maioria incute em sua mente a idéia de inferioridade, afastando-se das atividades” (p. 15-6). Por outro lado, em uma linha de pensamento que prioriza o equilíbrio, Ferrando, Otero e Barata (1998, *apud* RUBIO, 2006) afirmam que uma vitória não é idêntica a uma experiência de êxito, e uma derrota não é em si, uma experiência de fracasso.

Talvez, a palavra experiência seja a expressão correta para explicar as implicações de uma derrota. Lovisolo (2009), por exemplo, salienta que é comum os esportistas entrarem em competições sabendo que não poderão ganhar, mas com o intuito de acumular experiência, para superar seus próprios desempenhos anteriores ou para chegar a alguma etapa da seleção ou “desigualação” competitiva, entre outros motivos.

Não há dúvidas de que o jogador vitorioso goza de mais prestígio social e se sente mais confiante por ter alcançado seu objetivo do que o jogador que sai derrotado de

uma competição. Para alguns estudiosos, como no caso de Rubio (2006), ao derrotado resta a vergonha pelo objetivo perdido, a confusão com a incapacidade e a falta de reconhecimento pelo esforço realizado. Diante do resultado obtido e comparando-o com o desejado, é compreensível o sentimento de frustração, raiva ou talvez decepção do atleta quando ele não consegue atingir sua meta. Mas a questão que deve ser enfatizada é se em todas as situações de derrota, o perdedor se sente frustrado e fracassado. Há casos em que uma equipe ou um atleta não consegue conquistar uma medalha, no entanto, encontra-se satisfeita com o seu próprio desempenho, superando sua melhor marca e, até mesmo, quebrando um recorde nacional ou continental da modalidade, conquistando o seu objetivo na prova<sup>123</sup>. Em contrapartida, existem situações em que o ganhador da prova conquista a medalha de ouro, mas declara estar insatisfeito com o seu desempenho, pois sequer chegou perto de sua melhor *performance* (marca ou tempo).

É preciso ter claro que a competição que se expressa em ganhar e perder é alma do esporte e do jogo, caracterizando-se também como um momento de aprendizagem, de reconhecer que a partir da derrota se aprende e cresce, através da conversa e da compassividade que se deve ter com os outros (LOVISOLO, 2009). Nesse sentido, pode-se indagar em quais situações um participante pode ter “ganhos” através da experiência da derrota?

Apesar de concordar com Lovisolo, a derrota não deve ser encarada apenas como um processo natural das competições, mas como um momento de reflexão e avaliação da ação do jogador. A partir da derrota se visualiza com mais clareza os erros cometidos, os pontos vulneráveis, apontando com exatidão aqueles que podem ser melhorados. Além disso, após uma derrota o diálogo se torna mais freqüente entre os companheiros (e professor), pois há uma preocupação em buscar soluções para os problemas encontrados, e, quando, de alguma forma, essa preocupação se transfere para as ações de altruísmo, contribuindo para a evolução e a aprendizagem do outro, as pessoas sentem-se bem em ajudar umas as outras. Nesta situação comunicativa, pode-se ainda compartilhar pontos de vistas diferentes

---

<sup>123</sup> Nem sempre o objetivo de um atleta ou de uma equipe é o de se consagrar campeão de uma competição, mas apenas participar e melhorar seu próprio rendimento. Alguns atletas se sentem satisfeitos de representar suas nações em um campeonato internacional, como no caso de uma Olimpíada, estando presente entre os melhores atletas de sua modalidade esportiva, sabendo que não tem chances de subir no pódio.

entre os jogadores, resolver problemas e conflitos através das sugestões de cada um para melhorar em determinado comportamento ou proeza, que no momento de um dado jogo tenha sido considerado deficiente.

A experiência da derrota faz com que o jogador, naquele momento e naquele repertório de habilidades utilizadas, reconheça as suas limitações e a superioridade do adversário, mas sabe que terá outras oportunidades para demonstrar sua capacidade de superação.

Diferentemente da derrota, a vitória, muitas vezes, não oportuniza ou cria menor oportunidade para a reflexão sobre as ações dos jogadores, dando a falsa sensação de êxito e perfeição, pois apenas o resultado final é valorizado, enquanto o processo não é considerado, mesmo quando ocorre com muitas falhas, o que pode ser considerada um ponto negativo.

Outra característica apontada e que é facilmente questionável é a felicidade vivenciada por um jogador ao observar algo de “ruim” acontecendo a um adversário, ou como afirma Monteiro (2006) que “[...] a competição e a rivalidade intensificam os conflitos e **diminuem a preocupação de uma pessoa pelos sentimentos das outras, em especial dos adversários**” (p. 69, grifo nosso). Talvez esse não seja um comportamento socialmente aceitável, que pode ser questionado utilizando as reflexões filosóficas de Precht (2009) a respeito do assunto. Supõe-se que alguém esteja participando de uma competição de travessia a nado e durante o percurso se depara com um dos adversários se afogando devido às câimbras em suas pernas. A pessoa, então, tem duas opções: se solidariza e ajuda o concorrente, pois este certamente irá se afogar se não for socorrido, já que os demais concorrentes e os fiscais de prova se encontram distantes; ou continua a competição sem ajudá-lo, o que também não lhe daria garantias de que a venceria. No exemplo em questão, a pessoa que se afoga é um desconhecido. Mas se esse desconhecido fosse substituído por um irmão, ou pai, ou até mesmo um amigo do competidor que poderia socorrer o adversário que está se afogando, o que ele faria? Sabe-se que o exemplo apresentado é uma situação extrema, em que a vida de uma pessoa pode estar em jogo. Mas, o importante aqui é a mensagem que se quer passar, ou seja, de que essa despreocupação com o outro não é um problema gerado pela competição, mas uma questão de comportamento ético e moral. De acordo com

Precht (2009), para agir de forma considerada “boa” ou moralmente positiva, como ajudar o adversário, é preciso aprender a sentir o que as outras pessoas sentem, mas isso depende da própria capacidade do homem de percepção dos sentimentos. Quando se tem sensibilidade para si mesmo se tem melhores condições de se comportar moralmente bem com os outros. Mas o autor ressalta que essa prática está relacionada a uma questão de dignidade, e esta, por sua vez, a uma questão de educação. Com isso, pode-se dizer que mesmo na competição, por mais que se tenha vontade de sair vencedor, de superar o oponente, não significa dizer que os adversários não se ajudem, não se despertem para o sentimento de solidariedade em relação ao outro. Caillois (1990) ressalta que na competição “[...] a finalidade dos antagonistas não é a de causar um estrago sério no seu adversário, mas sim o de demonstrar a sua superioridade” (p. 36).

Dentre as características apresentadas por Brotto (1999) uma delas chama a atenção, pois, ao que parece, vai contra a ética da competição. O autor diz que no jogo competitivo se aprende a desconfiar do outro, isto é, há um sentimento de insegurança entre aqueles que jogam, desconfiados por medo de não serem aceitos no grupo, por serem melindrados pelos outros componentes. Blanco (2007) diz ainda que “Ao se valorizar a competição, o homem enxerga o outro como seu inimigo, prevalecendo a lei da selva – sobrevive o mais forte [...]” (p.64). Caillois (1990) é muito feliz ao destacar que a competição exige muito mais do que o simples desejo pela vitória, pois, segundo o autor “[...] é preciso ser cortês para com o adversário, dar-lhe confiança, por princípio, e combatê-lo sem animosidade” (p. 16). Em teoria, não parece fazer parte do princípio da competição desequilibrar ou desestabilizar o adversário para assim levar vantagens em uma competição. Se o principal objetivo da competição é se mostrar superior a um adversário, em determinada categoria de proezas, faz-se necessário que o confronto se realize em condições ideais para todos, para que o triunfo seja reconhecido de maneira incontestável. No entanto, reconhece-se que a tentativa de igualar os concorrentes na competição é sempre difícil. Mas de qualquer forma, qual a motivação que se tem em competir com um adversário frágil e inseguro de si, que antes de iniciar o confronto já se considera derrotado? Qual mérito se leva em conquistar algo nessas condições? Qual competidor se consideraria realmente um vencedor em tais condições?

Para Brotto (1999) enquanto a competição gera desconfiança, a cooperação dá confiança, pois se compartilham as tarefas, os benefícios e sempre é possível contar com o outro. O Jogo Cooperativo é considerado a atividade da aceitação. A desconfiança é um sentimento que pode ser gerado durante a competição, mas não exclusivamente com ela, pois a cooperação também pode criar nos indivíduos a sensação de insegurança. Apesar de a cooperação ter como princípio operar junto, conquistar algo junto, “Isso não significa a ausência de rusgas. A cooperação às vezes implica em conflitos e brigas” (MESQUITA, 1999, p. 163).

Em um mesmo grupo do jogo há indivíduos que se apropriam de diferentes repertórios de esquemas de ações ou de hábitos não homogêneos, não unificados, pois vivem, simultaneamente ou sucessivamente, em uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos. Essa diversidade de esquemas é colocada em ação diante das diferentes situações relacionais do jogo, e por isso, fazer previsões de como cada indivíduo irá se comportar é difícil. Então, não se pode dizer que as ações no Jogo Cooperativo, por exemplo, são sempre cooperativas e que possuem valor hegemonicamente positivo. O mesmo raciocínio pode ser pensado no caso de um jogo competitivo, em que as ações são consideradas sempre negativas quando direcionadas aos outros jogadores.

Refletindo com as idéias de Da Matta (1986), por exemplo, pode-se dizer que uma pessoa se sente mais segura jogando com aqueles de “casa”, pois são pessoas com as quais se tem afinidade, amor e preocupação. Não quer dizer que na “rua” não se respeitem as pessoas, mas, teoricamente, o sentimento de amor, consideração e amizade não são construídos, na maioria das vezes, em um primeiro contato. O que se quer dizer é que na relação com pessoas conhecidas os comportamentos tendem a serem mais altruístas, há em relação a elas toda uma atenção especial, sente-se seguro ao lado dos amigos e familiares, situação bem diferente em que alguém acaba de conhecer uma outra pessoa. Não só os desconhecidos podem lhe passar insegurança, mas o próprio ambiente em que se realiza o jogo, às vezes, causa a sensação de desconforto.

Nesse sentido, durante uma determinada situação relacional, em um jogo, por exemplo, integrantes de um grupo podem se unir solidária e cooperativamente para eliminar outro integrante do mesmo grupo ou um de fora que queira entrar. Tal fato

pode gerar insegurança na medida em que se percebe, por exemplo, indiferença, menosprezo e desrespeito através das atitudes dos componentes, quando expressão a intenção de excluí-lo ou não aceitá-lo no grupo. Mas seria preciso refletir sobre os motivos que geraram essa situação. Conforme Weber (1991), mesmo que se faça parte de um mesmo grupo não significa que as relações entre todos os seus membros tenham um mesmo conteúdo de sentido, pois é comum que se tenha objetivos e interesses que, às vezes, não são recíprocos entre os demais integrantes, e, ao contrário, muitas vezes se tem opiniões divergentes. Além disso, segundo Cuche (2002), a tendência é que as pessoas se comportem favorecendo aquelas com as quais se estabeleceu uma identidade social, pois possuem formas de pensar e agir semelhantes. Ou ainda um dos integrantes pode ter um sentimento de antipatia por outra pessoa (mesmo não a conhecendo), o que segundo Precht (2009) pode interferir nas suas ações, mesmo sendo ela considerada imoral.

Durante a oficina foi desenvolvido um Jogo Cooperativo para trabalhar a questão da confiança, da segurança através do ato de se solidarizar, mas os resultados parecem ter tido efeito inverso. O jogo do “inquilino”<sup>124</sup> é classificado por Soler (2005) como “Jogos Cooperativos para descontrair”. Quando se propôs esse jogo, além dos objetivos mencionados pelo autor, como, por exemplo, propiciar a descontração, alegria e a solidariedade, pensou-se também na possibilidade de se desenvolver analogias com acontecimentos da vida cotidiana, que aqui no caso se remeteriam aos atos morais de se solidarizar, de aceitar e de acolher um indivíduo em sua casa, como, por exemplo, nos casos em que um parente ou amigo passa as férias de fim de ano hospedado em sua residência, ou até mesmo, em casos mais extremos, como uma família que tenha perdido a moradia por consequência de um fenômeno da natureza. Refletiu-se também sobre a possibilidade de associar o jogo aos comportamentos cooperativos e solidários, quando, por exemplo, membros de uma comunidade se unem com o intuito de construir moradias com a própria força

---

<sup>124</sup> Em trios. Dois alunos frente a frente, segurando as mãos um do outro, denominados “parede direita” e “parede esquerda”; um terceiro aluno entra no meio dos dois e é denominado “inquilino”. Deixar um aluno como “sem-casa”. Desenvolvimento: o “sem casa” deverá arrumar uma “casa” para si. Para tal, terá de dizer “parede direita”, “parede esquerda”, “inquilino”, “casa” ou “furacão”. Se disser “parede direita”, “parede esquerda” ou “inquilino”, todas os participantes que formarem desses elementos deverão trocar rapidamente de casa, dando oportunidade ao sem-casa de conseguir uma. Se disser “casa”, todas as paredes direitas e as esquerdas deverão trocar de lugar juntas, sem soltar as mãos. Se gritar “furacão”, todos deverão mudar de parceiros e formar novas casas, com novos inquilinos. O jogo recomeça com os alunos que ficaram sem casa (SOLER, 2005).

de trabalho. Essas foram reflexões compartilhadas com os participantes da oficina (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008).

Durante o desenvolvimento do jogo, “[...] observou-se nitidamente que os “sem casa” competiam com os “inquilinos” na tentativa de conseguir uma casa para si” (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008, p. 243). Neste caso, os alunos competiam porque havia algo em jogo que não poderia estar disponível para todos. Como bem explica Ogburn e Nimkoff (1977), a competição é uma das formas de luta social, pois “Ocorre todas as vezes em que há um suprimento insuficiente de tudo quanto deseja o ser humano – insuficiente no sentido de que todos não podem possuir a quantidade que desejam de alguma coisa” (p.238). Lovisolo (1999) reforça a afirmativa anterior quando diz que pode ser criada uma situação conflituosa, na medida em que “[...] não concordamos com a distribuição de alguma coisa” (p. 134), e também ajuda a entender o provável motivo do surgimento da competição quando lembra que, quando se defende os interesses de parte ou partido, como aqui no caso ter ou não uma “casa”, o conflito assume a forma de competições reguladas (LOVISOLO, 1999).

Através do jogo foi gerada uma expectativa entre os participantes, uma vez que a cada novo comando do mediador os que se encontravam nas “casas”, tanto “inquilino” como “paredes” ficavam inseguros, pois corriam o risco de se tornar um “sem casa”, entretanto, esse último tinha a chance de conquistar uma “casa”. Através das imagens registradas pela câmera de vídeo é possível perceber que os jogadores pareciam descontraídos e alegres, pois riam com frequência. No entanto, esses risos aconteciam somente após conquistarem uma “casa”, o que de fato causava um êxtase<sup>125</sup>. Mas esse sentimento era temporário, já que em pouco tempo “inquilino”, “paredes” e “sem casa” competiriam por um mesmo espaço numa “casa” (RELATÓRIO OFICINA 2, 2008). De acordo com o Relatório Oficina 2, após o comando do mediador para buscar ou construir novas casas, “Percebeu-se que nesse momento algumas alunas gritavam como se estivessem desesperadas por

---

<sup>125</sup> Optou-se por utilizar essa palavra, que pode ser considerada forte para a ocasião, mas retrata o que se observou durante o desenvolvimento do jogo, principalmente após garantirem uma casa: alguns alunos pulavam e dançavam dentro da casa, outros davam risadas, o que de fato parecia ser uma expressão de felicidade.



encontrar uma casa vazia. Pode parecer exagero, mas os gritos ocorreram e eles expressaram alguma coisa” (2008, p. 243-244).

É importante ressaltar aqui que a competição que se observou no Jogo Cooperativo não impediu também que as relações entre os jogadores fossem estabelecidas por situações cooperativas. Aproximando-se da teoria de Weber (1991), pode-se dizer que o conteúdo das relações sociais não foi permanente, muito pelo contrário, estava em constante mudança conforme a situação relacional de cada momento. Vale salientar também que o conteúdo pode ser o mesmo, isto é, sabe-se que há necessidade de agir em cooperação para se formar as “casas”; por isso, a ação em determinado momento deve ser recíproca entre os jogadores, caso contrário não se formariam as “casas” ou se recusariam a formá-las. Mas conforme muda a relação entre os jogadores no âmbito do jogo, muda-se também o conteúdo a partir do momento em que cada jogador se vê na necessidade de encontrar uma “casa” e, assim, se comportarem também competitivamente.

Faz-se necessário perguntar, mesmo que sem a obrigação de responder, se a expectativa de se tornar um “sem casa” no jogo foi capaz de produzir entre os jogadores um sentimento de confiança e de solidariedade, mesmo sabendo que os outros são seus concorrentes diretos na conquista de uma “casa”. Será que o jogador que encontra uma “casa” se preocupa com a situação do outro? Há realmente uma reciprocidade em relação ao desejo de que os demais jogadores tenham sucesso também em encontrar uma “casa”, mesmo sabendo que não há “casas” para todos e isso representaria ser um “sem casa”, mesmo que temporariamente?

De acordo com o Relatório Oficina 2, “Apesar da situação competitiva observada, os alunos gostaram do jogo, riam constantemente, alguns chegaram a dançar dentro das ‘casas’”, como observado nas imagens de vídeo e relatado parágrafos antes (2008, p. 244). Não há sinais de que a competição tenha provocado efeitos negativos (destrutivos) naqueles que participavam do jogo, pois, ao que consta no Relatório Oficina 2 não houve “[...] exclusão, constrangimento, ou sentimento de fracasso, até mesmo porque o jogo foi extremamente dinâmico, oportunizando a todos terem em algum momento sua própria ‘casa’” (p. 244). De qualquer modo, não se pode negar que no jogo teve aqueles que perdiam e ganhavam temporariamente,

mas tanto o sentimento de derrota quanto o de vitória teve validade, pois a cada novo comando do mediador os alunos experimentavam as duas situações.

Um dos grandes problemas apontados nos trabalhos acadêmicos em relação à competição remete-se à preocupação excessiva dos jogadores com a vitória, sendo tudo válido para se sair vencedor. “Quando em um jogo, a vitória se torna mais importante do que o processo, muitos jogadores são levados a fazer qualquer coisa para alcançá-la, inclusive infringir as regras, e normalmente são valorizados por isso” (MONTEIRO, 2006, p. 111). Pocera (2008) afirma que “A malandragem encontrada para burlar as regras faz parte do jogo” (p. 15). Tem-se observado com frequência que os jogadores tentam se utilizar da “esperteza” para tirar vantagens em um confronto com os adversários. De fato, isso tem acontecido, mas, os “gênios” da malandragem nem sempre são bem quistos nos jogos, principalmente por aqueles que se sentem injustiçados. Para Mesquita (1999), por exemplo, “Aqueles que não jogam honestamente são constantemente rejeitados pelo grupo e nem mesmo têm chance de competir” (p. 162). Quando se participa de um jogo está implícita a aceitação de um contrato com regras que permitem ou proíbem determinadas condutas. A codificação dessas normas só é possível através da cooperação dos participantes, que as negociam e as aceitam em conjunto. Conforme Mesquita (1999), “[...] o jogo não pode ser jogado a não ser que os jogadores concordem mutuamente com as regras e cooperem seguindo-as, e aceitando suas conseqüências” (p. 167).

Dentre as pesquisas analisadas são raras as que destacam pontos positivos dos jogos competitivos. Mesquita (2008), por exemplo, reconhece a importância desses jogos em sua adolescência, pois segundo ele “[...] provocou alterações no meu comportamento [no caso, nas atitudes de Mesquita]. Meus pais perceberam responsabilidade e disciplina em determinadas situações de convívio familiar” (p. 22). Por outro lado, o autor ressalta que “[...] as repreensões e cobranças do técnico durante as práticas e principalmente nas partidas [...] provocava insegurança e nervosismo” (*eodem loci*). Mesquita (2008) comenta um aspecto da competição que foi defendido anteriormente neste trabalho e é possível afirmar que sua experiência explica de forma bem clara que há insegurança e nervosismo na competição, à medida em que uma pressão interna se faz presente, em que o próprio competidor

se cobra uma boa *performance*; ou quando há uma cobrança externa por parte do treinador, de familiares e de espectadores, de um modo geral, exigindo bons resultados. Apesar de considerar os aspectos nocivos dos jogos competitivos que estão associados à preocupação excessiva com os resultados, Mesquita (2008) está convicto de que os jogos e os esportes são fundamentais na educação de crianças e jovens “[...] possibilitando combater a discriminação, promover paz, tolerância e amizade [...]” (p. 81), atuando também “[...] na promoção da solidariedade, honestidade, responsabilidade, disciplina, dedicação, coragem, perseverança [...]” (*eodem loci*).

Martini (2005) acredita que existem inúmeras possibilidades nos jogos que não se restringem simplesmente à derrota ou à vitória. “Por exemplo: na aplicação perfeita de um sistema de defesa [...] nas superações individuais, como ter maior controle emocional em situações conflitantes; na melhor comunicação do time; ou ainda, no melhor entrosamento da equipe” (p. 42). Pode-se ainda, segundo o autor, “[...] considerar e valorizar a possibilidade de aprender com o outro, mesmo que esteja no time contrário” (p. 43). O autor tem razão, pois durante o jogo existe a organização de novos gestos, de esquemas de ações e de atitudes aprendidas através das experiências com os outros jogadores.

Os poucos aspectos positivos dos jogos competitivos apontados nos trabalhos analisados e, conseqüentemente, da competição, mostram sua discrepância em relação aos aspectos considerados negativos, e corroboram o comentário de Lovisolo (2009) de que a competição é mais combatida do que defendida, e que os artigos e trabalhos acadêmicos de um modo geral carregam-na de considerações negativas, responsabilizando-a por parte dos problemas sociais, e em alguns casos, até pelo genocídio humano.

Tani (1988) assegura que a competição envolve tanto sentidos construtivos (positivos) quanto destrutivos (negativos). O autor ainda ressalta que “Ela não pode ser eliminada nem indevidamente ressaltada, mas sim orientada para promover um melhor relacionamento humano” (p. 131). Freire (1999 *apud* Correia, 2007) diz que negar a competição é o mesmo que negar todas as atividades relacionadas a ela, como, por exemplo, os jogos e os esportes. Recusar à experimentação dessas

práticas às crianças e aos alunos é uma forma de exclusão a um componente da cultura humana.

A maioria dos trabalhos analisados destaca apenas aspectos negativos dos jogos competitivos, não reconhecendo ou silenciando quanto aos seus aspectos positivos. Não se sabe até que ponto essa é uma estratégia de legitimação dos Jogos Cooperativos, ou se foi apenas um pequeno descuido teórico. Talvez tenha faltado um pouco de equilíbrio ao teorizar o assunto. Concorde-se com Lovisolo (2009) quando explica que essa parece ser uma construção estruturalista. Mas, diferentemente desse modelo de se pensar os fenômenos dos jogos, pode-se acreditar que o jogo é um espaço de relações sociais únicas<sup>126</sup>. Em alguns casos os jogos são semelhantes em relação ao espaço em que são desenvolvidos e em relação às suas regras constitutivas, mas a “convivialidade social” é sempre marcada por conteúdos inéditos (DA MATTA, 1986), fato que pode ser explicado pela identidade social única de cada grupo social.

Diante do exposto através dos recortes (mensagens), pode-se mostrar uma visão tradicional sobre os jogos competitivos e, conseqüentemente, da competição, refletida não somente nas pesquisas analisadas, mas também, ao que parece, no senso comum e na visão de alguns professores<sup>127</sup>. Enquanto a competição aparece carregada de conotações negativas, a cooperação (e, portanto, os Jogos Cooperativos) tem sido destacada por promover o aprendizado de comportamentos socialmente positivos. No entanto, com a utilização do material empírico, refletido a partir da literatura, nota-se que as situações cooperativas nem sempre foram hegemonicamente positivas, tampouco benéficas a todos os participantes dos Jogos Cooperativos. As situações competitivas também marcaram os Jogos Cooperativos e nem por isso provocaram sentimentos de fracasso, inferioridade e desprazer em continuar jogando, muito pelo contrário, já que em alguns casos tornou o jogo mais dinâmico e produtivo.

---

<sup>126</sup> Cf. nota 106 deste capítulo, na categoria anterior.

<sup>127</sup> A pesquisa de Martini (2005) apresenta a concepção dos professores sobre os jogos competitivos, entendida por ser uma atividade na qual se busca o resultado e apenas uma das partes sai beneficiada. Na pesquisa de Blanco (2007), os professores entrevistados destacam que os jogos e as brincadeiras desenvolvidos na escola têm estimulado a competição negativa, que por sua vez, incita os alunos a se comportarem de forma desonesta e agressiva. O trabalho de Mesquita (1999) mostra que no âmbito da Educação Infantil, a palavra competição é carregada de conotações negativas, e os professores tem mostrado preocupação com os jogos competitivos, pois tem provocado rivalidades e sentimentos de fracasso e rejeição.

É importante salientar que se reconhece a necessidade de uma transformação didático-pedagógica dos jogos competitivos, como propõe Kunz<sup>128</sup>. Vivenciá-los, diferentemente, do modelo de rendimento, que se preocupa com os resultados, mas evidenciar os valores positivos dessas atividades, como, por exemplo, a diversão pelo prazer de jogar, a emoção, a amizade, o companheirismo, a solidariedade, a cooperação, o jogo limpo (*fair play*), a ética e outros valores possíveis de se difundir. E ao mesmo tempo criticar aqueles considerados negativos, como a possibilidade de exclusão, de agressão, da desigualdade social e da discriminação. Pensando no âmbito escolar, o jogo competitivo deve ser o que o professor quer que ele seja, e não o que ele é.

---

<sup>128</sup> Sabe-se que a obra de Kunz (1994) tem como título original a “Transformação didático-pedagógica do Esporte”. Mas, optou-se pela expressão “jogos competitivos” em seu sentido lato, pois abrange os esportes e os jogos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho investigou dissertações e teses sobre os Jogos Cooperativos, nas quais se tentou identificar possíveis implicações resultantes de uma educação pautada, predominantemente, na cooperação em detrimento da competição. Foi especulado em que medida os Jogos Cooperativos, de acordo com a visão tradicional dos estudos sobre o assunto – priorizando os valores educativos da cooperação e desvalorizando os da competição – poderiam contribuir para a formação de cidadãos acríticos, acomodados e incapazes de contestar a ordem vigente.

Antes destas inquietações serem elaboradas e se configurarem como o problema central de investigação da pesquisa em questão, um longo caminho foi percorrido para que, posteriormente, algumas respostas fossem encontradas. Inicialmente, como se mencionou acima, foi feito um mapeamento dos trabalhos acadêmicos sobre os Jogos Cooperativos, destacando aqueles com fins pedagógicos educacionais. A partir do mapeamento foram extraídos recortes (mensagens) utilizados na análise e interpretação dos dados, através de categorias que abordaram os conceitos e os valores sócio-educativos da cooperação, da competição, dos Jogos Cooperativos e dos jogos competitivos. Os dados destas categorias foram entrelaçados com os dados obtidos e analisados nas vivências com os Jogos Cooperativos durante a graduação, com alunos da 2ª série de uma escola pública da rede municipal de Vitória-ES, e na oficina ministrada no estágio docente, durante o mestrado, com os alunos do 1º período de Educação Física da UFES. No decorrer dessas duas experiências foi possível observar situações relacionais com os mais diversos tipos de conteúdos de sentido, que combinaram cooperação, competição e conflito.

Com base na análise e na discussão dos resultados deste estudo é possível concluir que há nos trabalhos acadêmicos analisados uma visão tradicional da cooperação, dos Jogos Cooperativos, da competição e dos jogos competitivos, que pode ser explicada, em partes, pela predominância das idéias de Brotto (1999) como principal referencial teórico, o qual define a cooperação como um processo de interação social em que as ações dos jogadores são operacionalizadas em conjunto, visando

um objetivo comum e o benefício de todos. Esta visão tradicional compreende a cooperação como um valor hegemonicamente positivo, desconsiderando a possibilidade de sua utilização negativa, que pode ocorrer, por exemplo, na medida em que os jogadores constroem uma relação monopolizada e cooperativa para eliminar ou excluir outros jogadores, ou quando se tem o intuito de beneficiar apenas os envolvidos nessa relação, o que de fato pôde ser observado tanto na literatura que fundamentou (Sociologia Clássica e Contemporânea) o trabalho como no material empírico apresentado, no caso as vivências com os Jogos Cooperativos desenvolvidos na oficina e durante a graduação. Já a noção de competição é apresentada como um processo em que o jogador ou o grupo se comporta negando o outro, com objetivos exclusivos, e os benefícios de uma vitória, vantajosos apenas para o ganhador. São ainda creditados à competição valores sociais negativos, como por exemplo, a agressão, a dominação, a desigualdade, a exclusão, a desonestidade e a desconfiança. Contudo, a partir dos pontos de vista de Simmel (1983) e Lovisolo (1999), foi possível mostrar que a competição nem sempre pode ser considerada um processo social hegemonicamente egoísta, pois há situações em que as pessoas se confrontam motivadas pelos prêmios que tal disputa pode propiciar, em benefício do grupo ao qual pertence. Além disso, a literatura específica do jogo, principalmente Huizinga (2007) e Caillois (1990), mostra que há, essencialmente, na competição, outros valores exigidos aos jogadores, fundamentais no convívio social, que podem ser aprendidos através dos jogos competitivos, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo, e o respeito às regras e aos adversários. Valores, estes, silenciados na maioria dos trabalhos acadêmicos analisados.

Ainda que o conflito não tenha sido objeto de investigação dos trabalhos analisados, o mesmo se fez presente nos Jogos Cooperativos vivenciados, principalmente na experiência durante a graduação, quando foi provocado por opiniões divergentes e por distribuição desigual de materiais. Sabe-se que, segundo Lovisolo (1999) e Simmel (1983), o conflito pode ser positivo se oferecer mecanismos de regulação, permitindo que os indivíduos envolvidos evoluam em alguns aspectos relacionais, fortalecendo seus laços e aprimorando suas capacidades de administrar oposições. A partir da análise dos dados, notou-se que o conflito presente nos Jogos Cooperativos desenvolvidos durante a graduação foi tratado pedagogicamente,

como sugere Gadotti (2008), o que oportunizou aos alunos debaterem criticamente sobre as questões conflitantes, superando-as, em alguns momentos, através da socialização das experiências e das sugestões das novas formas de jogar.

É possível afirmar que o método descritivo com o qual os trabalhos analisados classificam os Jogos Cooperativos, diferenciando-os dos jogos competitivos, é limitado, exaustivo e estático, pois conforme Freire (2005) exige do pesquisador um esforço, quase que sem fim, para descrever as características destes jogos. Além disso, o Jogo Cooperativo, como qualquer outra categoria do jogo, é um fenômeno social dinâmico, o qual segundo o mesmo autor envolve a subjetividade inerente ao ser humano; e portanto, cada nova situação relacional criada por seus jogadores revelaria, inevitavelmente, novos elementos que seriam acrescentados às características desse jogo. Essa dificuldade de classificar os jogos através do método descritivo se confirmou no inventário construído a partir das características apresentadas nos Jogos Cooperativos, vivenciados na oficina e na graduação, quando se observou o surgimento de conflitos, de exclusão intragrupal e de comportamentos cooperativos e competitivos. Estes dois processos de interação social foram desenvolvidos positiva e negativamente na relação com os companheiros do jogo, o que pode evidenciar, então, as considerações de Marx (1983), Simmel (1983), Lovisolo (1999, 2009) e Tani et al. (1988), os quais indicam que nem tudo com característica de cooperação é em si um valor positivo, assim como nem toda relação de caráter competitivo é em si um valor negativo. Tal fato mostra que não só o jogo, independentemente da categoria a qual pertença, mas também os processos de interação social, são mais complexos e dinâmicos do que se imagina, pois de acordo com Lahire (2002) são determinados socialmente, ou seja, durante o jogo, o que impossibilita, na maioria das vezes, fazer qualquer tipo de previsão sobre os comportamentos dos jogadores. Esses, por sua vez, comportam-se mediante os conteúdos de sentido, dando às ações significados e orientando a forma como os jogadores devem agir uns com os outros, embora esse agir cooperativo e/ou competitivo seja, conforme Cuche (2002), determinado pelo sentimento de pertencimento, pela identificação que se tem em relação a uma pessoa ou grupo.



Não se pode afirmar que no Jogo Cooperativo as regras que limitam estritamente os jogadores aos comportamentos cooperativos seriam capazes de criar o sentimento altruísta, produzindo significado e sentido para aqueles que as constroem, pois, de acordo com as reflexões de Precht (2009), é possível sustentar que toda ação cooperativa provocada por uma obrigação pode ser considerada um sentimento de “prazer fraco”, diferente daquela ação realizada voluntariamente. Ainda que estas trocas cooperativas e solidárias tenham um caráter interesseiro, para Mauss (2004) elas precisam ter antes de qualquer coisa uma finalidade moral, produzindo um sentimento de amizade entre as duas pessoas envolvidas, e, se essa relação não tiver tal efeito, não teria sentido cooperar. Vale ressaltar ainda que, conforme Mesquita (1999), a cooperação resultante da obediência e da submissão às regras do jogo, não garante necessariamente a compreensão de sua importância por parte dos jogadores. Quando um jogador obedece às regras não significa dizer que participou de sua elaboração, portanto, provavelmente, não conhece também a razão de sua existência no jogo.

Foi examinado que a educação através dos Jogos Cooperativos, priorizando exclusivamente a cooperação em detrimento da competição, tem seus perigos. Um deles, conforme Lovisolo (2009), remete ao papel do professor que precisa demonstrar sua gratidão e preferência pelo aluno cooperador, mostrando que o competidor não lhe agrada, o que pode ser considerado uma forma de exclusão e de seletividade, pois tal atitude prioriza os alunos mais capazes de cooperar. Essa postura de valorização e exaltação para com aquele que coopera pode gerar competição e conflito, sendo uma disputa que privilegiaria o mais apto a cooperar. Outro perigo se refere àquelas pessoas que podem se beneficiar dos efeitos da cooperação sem necessariamente cooperar também, o que Lovisolo (2009) denominou de “caroneiros”.

Quando se especulou que os Jogos Cooperativos poderiam contribuir para a formação de cidadãos acomodados, dependentes, acríticos e, portanto, incapazes de contestar a ordem vigente, procurou-se testar a hipótese de que estes jogos, de algum modo, poderiam resgatar ou acentuar gestos peculiares que grande parte da literatura do pensamento social brasileiro diz ser pertencente à identidade do povo brasileiro, como no caso da cordialidade; esta, por sua vez, segundo Souza (2001),

em conformidade com o pensamento de Da Matta (1986), dificilmente é negada entre as “pessoas” (aqueles de “casa”), como por exemplo, familiares e amigos, pois merecem solidariedade e um tratamento diferencial, o que de certa forma pode criar uma relação de heteronomia, de dependência uns com os outros. A cordialidade também pode ser utilizada em uma relação de interesses, nem sempre considerada moral, como por exemplo, quando um infrator suborna a autoridade para se livrar de uma infração de trânsito, de maneira rápida e sem burocracia; neste caso, os dois envolvidos na relação saem beneficiados, pois há tanto interesse do guarda em receber um “dinheiro extra” quanto do cidadão que deixa de pagar um valor ainda maior pela multa. Existem ensaios, mesmo que tímidos, como o de Costa e Pimentel (2008), que demonstram preocupação com a possibilidade dos Jogos Cooperativos formarem cidadãos passivos, incapazes de mudar o meio em que vive. Essa passividade ou acomodação só parece possível com a sensação de bem-estar produzida pela cooperação que, segundo Tani et al. (1988), pode incrementar, em alguns indivíduos, a falta de iniciativa própria e a dependência em relação ao outro. No entanto, apesar desses indícios, não se tem ainda argumentos muito fortes para sustentar essa hipótese, precisando de mais estudos para testá-la.

A oficina ministrada na UFES, apesar de ter revelado dados importantes, pode ser apontada como uma das limitações deste estudo. Primeiro por ter sido desenvolvida individualmente, sendo de minha responsabilidade tanto as tarefas de professor quanto as de pesquisador (observador). Essa sobrecarga talvez tenha dificultado a construção de um instrumento e de uma estratégia que possibilitasse uma coleta dos dados mais criteriosa, o que pode ter resultado em uma observação pouco minuciosa. Para uma melhor qualificação da pesquisa, talvez tivesse sido adequado o desempenho de apenas um papel, o de observador, para que assim os dados coletados pudessem ter outra possibilidade de interpretação. Mas o fato de ter atuado mais como um professor do que como um pesquisador, propiciou-me a oportunidade de socializar meus conhecimentos sobre os Jogos Cooperativos com os alunos, oportunizando-me, também, a experiência como docente no ensino superior. Outro ponto que se destaca como limitação do estudo é a falta de dados empíricos que pudessem contribuir de forma mais contundente quanto à importância da competição no desenvolvimento de outras qualidades sociais e morais, superando uma visão arraigada, presente na área da Educação e da Educação

Física, de que este fenômeno produz apenas valores negativos, como a violência, as diferenças e a exploração. Neste sentido, a oficina poderia ter contemplado essa lacuna de experimentação dos jogos competitivos, não se restringindo aos Jogos Cooperativos.

## 7 REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. **O princípio da cooperação**: em busca de uma nova racionalidade. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

ABRAHÃO, Sérgio Roberto. **A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de educação física**: uma possibilidade de mudança paradigmática. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ALMEIDA, M. Instituições políticas brasileiras. In: MOTA, L. (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004, p. 293-315.

ARISTÓTELES. São Paulo: Nova cultura, 1999.

BARBIERI, Cesar. Educação pelo esporte. Algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional. **Movimento**, Rio Grande do Sul, ano V, n. 11, p. 23-32, 1999.

BARBOSA, M.; QUINTANEIRO, T. Max Weber. In: BARBOSA, M.; QUINTANEIRO, T.; OLIVEIRA, M. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Cap. 3, p. 107-149.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASSETTI, C. M.; ORTEGA, A. C.; RODRIGUES M. M. P. (2005). **A interação social de crianças no jogo de regras**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 57 (1-2): p. 28-45.

BASTOS, E. Casa-grande e Senzala. In: MOTA, L. (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004, p. 215-235.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. Bibliografia Básica de Serviço Social, v.2, São Paulo, Cortez, 2006

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil**: limites e possibilidades. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOOTH, W.; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. **A arte da pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993. 653p.

BRACHT, V. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**: Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de Convivência. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUHNS, H. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

BUSO, Gilberto; JÚNIOR, Rubens. **Sistematização epistemológica da Educação Física brasileira**: concepções pedagógicas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória. Efdeportes, Buenos Aires, 10, nº 83, p. 1, 2005.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a criança**. 3a ed. São Paulo: Summus, 1987.

COLBARI, Antônia. Família e trabalho na cultura dos imigrantes italianos. In: **Imigração italiana no Espírito Santo**: uma aventura colonizadora. BUSATTO, L.; FAÉ, M.; MUNIZ, M. (Org.). Vitória: UFES, 1998.

COLBARI, Antônia. **Imigrantes italianos no Espírito Santo**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 17, n. 34, 1997.

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos cooperativos e Educação Física escolar**: possibilidades e desafios. Efdeportes, Buenos Aires, ano 12, nº 107, p.1, 2007.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos**: em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas: Papirus, 2006.

COSTA, Ivanete; PIMENTEL, Giuliano. **Reflexões críticas sobre o uso dos jogos cooperativos em escolas com violência discente**. In: Congresso Nacional de Educação, 8, Paraná, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru, 2002.

DA MATTA, Roberto. **O que faz brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

D'ANGELO, Fábio Luiz. **Cooperação e autonomia: jogando em grupo é que se aprende**. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DJANIRA, Maria Radamés de Sá Ribeiro. Elemento gerador da atividade processual. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Geral do Direito Processual Civil**: A Lide e sua Resolução. 1ª ed. Rio de Janeiro: Aide, 1991. Cap. 1, p. 22-23.

DOS SANTOS, Vera Lúcia. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. (Org.). **Educação Infantil**: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DUTRA, Eliana de Freitas. O não ser e o ser outro. Paulo Prado e o seu Retrato do Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 233-252, 2000.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. 1ª ed. São Paulo: Global, 1987, v. 1, p. 7-48.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAHAM, Richard. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e estado. **Diálogos**, Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2007.

KAULA, Prithivi. **Repensando os conceitos no estudo de classificação**. In: Conferência sobre pesquisa em classificação, 1982, Augsburg-ALE.

KUNZ, Elenor. **Educação física: a questão da educação infantil**. GRUNENVALDT, José Tarcísio [et al] (Org.). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristovão: UFS, 2007. p.11-22.

KUNZ, Elenor. Prefácio. In: REZER, Ricardo (Org.). **O Fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOVISOLO, Hugo. Cofres-palavras: pertencimento, participação e cooperação. **Motus Corporis – Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 128-142, maio 1999.

LOVISOLO, Hugo. Competição, cooperação e regulações. In: LOVISOLO, Hugo; STIGGER, Marco. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2009, p. 211-217.

MARILZA, Aparecida Marques. **Educação física e jogos cooperativos na terceira idade: a experiência de Embu das Artes**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARTINI, Roberto Gonçalves. **Jogos cooperativos na escola**: a concepção de professores de educação física. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARX, K. Cooperação. In: \_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultura, 1983. Cap. 11, p. 257-266.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosacnaify, 2004, p. 183-314.

MESQUITA, Roberto Maluf. **Educação por meio do esporte**: investigando o caso do basquetebol no Brasil. 2008. 143 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

MESQUITA, Zilá. **Para compreender competição e cooperação nas organizações**: Reflexões preliminares. Convergência, México, nº 19, p. 157-173, 1999.

MONTEIRO, Fabrício. **Transformação das aulas de educação física**: uma intervenção através dos jogos cooperativos. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MORAES, Vera Lúcia. **Os jogos cooperativos nas ações do programa a União Faz a Vida, na região do médio Alto Uruguaí – RS**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MUNIZ, Igor Barbarioli. **Jogos Cooperativos**: essencialmente cooperativos?. 2007, 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Salesiana de Vitória.

MUNSTER, Mey de Abreu Van. **Esportes na natureza e deficiência visual**: uma abordagem pedagógica. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NETO, Joaquim Francisco. **Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da Educação Física e o método Paulo Freire**. Conexões, Campinas, v. 6, nº 2, p. 62-81, 2008.

NOGUEIRA, M. Retrato do Brasil. In: MOTA, L. (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004, p. 191-215.

OGBURN, W. F.; NIMKOFF, M. F. Cooperação, competição e conflito. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Orgs.). **Homem e sociedade**: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1977. p. 236-261.

ORLICK, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PALMIERI, M. W. A; BRANCO, A. U. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 189-198, 2004.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, LINO DE. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.

POCERA, Joverci Antonio. **Análise das relações desencadeadas pelos jogos cooperativos na educação física do colégio agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

PRECHT, Richard. **Quem sou eu?** E, se sou, quantos sou? Uma aventura na filosofia. São Paulo: Ediouro, 2009.

RIBEIRO, Antônio. **Gillette corta a bola da mão de Henry**. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/de-paris/tag/thierry-henry>. Acesso em: 25 de novembro de 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 3a ed., 2004.

SALES, Leonardo. Fim do preconceito. **A Gazeta**, Vitória, p. 26, 3 out. 2009.

SALLUM JR, B. Raízes do Brasil. In: MOTA, L. (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004, p. 235-257.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: Evaristo Moraes Filho (Org.). **Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.122-134.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, Jessé. **A sociologia dual de Roberto Da Matta**: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos?. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 48-67, 2001.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

TANI, GO ET AL. Desenvolvimento afetivo-social e suas implicações na educação física no ensino de 1º grau. In: \_\_\_\_\_. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. Cap. 6, p. 121-133.



TUBINO, M. Por uma reconceituação de esporte para o Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Repensando o esporte brasileiro**. São Paulo: IBRASA, 1988, p. 24-28.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização de referências**: NBR 6023:2002. Vitória: A Biblioteca, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. Vitória: A Biblioteca, 2006.

VELÁZQUEZ, Carlos. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos Jogos Cooperativos. Santos: Projeto Cooperação, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: \_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1991. Cap. 1, p. 3-35.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia das ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 11, p. 399-429.

WINNICOTT, Donald. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## ANEXO A - MAPEAMENTO DE TESES E DE DISSERTAÇÕES SOBRE JOGOS COOPERATIVOS POR DUAS GRANDES ÁREAS: CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS  
ÁREA: EDUCAÇÃO

Nº	PROGRAMA	IES	UF	QUANTIDADE		ACESSO AO TRABALHO COMPLETO ON LINE
				DISSERTAÇÃO	TESE	
1	Educação	UFAL	AL	0	0	-
2	Educação	UFAM	AM	0	0	-
3	Educação	UFBA	BA	0	0	-
4	Educação	UFC	CE	0	0	-
5	Educação	UECE	CE	0	0	Sem acervo digital
6	Educação	UNB	DF	0	0	-
7	Educação	UCB	DF	0	0	-
8	Educação	UFES	ES	0	0	-
9	Educação	UFG	GO	0	0	-
10	Educação	UCGO	GO	-	-	Sem acervo digital
11	Educação	UFMA	MA	0	0	-
12	Educação	UFMG	MG	0	0	-
13	Educação	UFV	MG	0	0	-
14	Educação	UFJF	MG	0	0	-
15	Educação	UFU	MG	0	0	-
16	Educação	PUC/MG	MG	0	0	-
17	Educação	UNINCOR	MG	-	-	Sem acervo digital
18	Educação	UEMG	MG	-	-	Sem acervo digital
19	Educação	UNIUBE	MG	0	0	-
20	Educação	UFMS	MS	0	0	-
21	Educação	UFMS	MS	0	0	-
22	Educação	UCDB	MS	0	0	-
23	Educação	UFGD	MS	0	0	-
24	Educação	UFMT	MT	0	0	-
25	Educação	UFMT	MT	0	0	-

26	Educação	UFPA	PA	0	0	-
27	Educação	UEPA	PA	-	-	Acervo digital fora do ar
28	Educação	UFPB/J.P.	PB	0	0	-
29	Educação	UFPE	PE	0	0	-
30	Educação	FUFPI	PI	-	-	Sem acervo digital
31	Educação	UFPR	PR	1	0	Sim
32	Educação	UEL	PR	0	0	-
33	Educação	PUC/PR	PR	0	0	-
34	Educação	UEM	PR	0	0	-
35	Educação	UEPG	PR	0	0	-
36	Educação	UNIOESTE	PR	0	0	-
37	Educação	UTP	PR	0	0	-
38	Educação	UFRJ	RJ	0	0	-
39	Educação	UFF	RJ	0	0	-
40	Educação	UERJ	RJ	0	0	-
41	Educação	PUC-RIO	RJ	-	-	Sem acervo digital
42	Educação	UNESA	RJ	-	-	Sem acervo digital
43	Educação	UCP/RJ	RJ	-	-	Sem acervo digital
44	Educação	UNIRIO	RJ	-	-	Sem acervo digital
45	Educação	UFRN	RN	0	0	-
46	Educação	UFRGS	RS	0	0	-
47	Educação	UFSM	RS	-	-	Acervo digital fora do ar
48	Educação	UFPEL	RS	0	0	-
49	Educação	PUC/RS	RS	0	1	Sim
50	Educação	UNISINOS	RS	1	0	Sim
51	Educação	UCS	RS	0	0	-
52	Educação	UPF	RS	0	0	-
53	Educação	ULBRA	RS	0	0	-
54	Educação	UNISC	RS	0	0	-
55	Educação	UNILASALLE	RS	0	0	-
56	Educação	UFSC	SC	-	-	Acervo digital fora do ar
57	Educação	UDESC	SC	0	0	-

58	Educação	UNIVALI	SC	0	0	-
59	Educação	FURB	SC	0	0	-
60	Educação	UNOESC	SC	0	0	-
61	Educação	UNISUL	SC	0	0	-
62	Educação	UNESC	SC	-	-	Sem acervo digital
63	Educação	UNIPLAC/SC	SC	-	-	Sem acervo digital
64	Educação	FUFSE	SE	-	-	Sem acervo digital
65	Educação	UFSCAR	SP	0	0	-
66	Educação	USP	SP	1	0	Sim
67	Educação	UNICAMP	SP	0	0	-
68	Educação	UNESP/MAR	SP	0	0	-
69	Educação	UNESP/PP	SP	0	0	-
70	Educação	UNESP/RC	SP	0	0	-
71	Educação	PUECAMP	SP	0	0	-
72	Educação	UNIMEP	SP	1	0	Não
73	Educação	UMESP	SP	-	-	Sem acervo digital
74	Educação	UNISANTOS	SP	0	0	-
75	Educação	USF	SP	0	0	-
76	Educação	UNICID	SP	0	0	-
77	Educação	CUML	SP	-	-	Sem acervo digital
78	Educação	UNOESTE	SP	0	0	-
79	Educação	UNISO	SP	0	0	-
80	Educação	UNINOVE	SP	0	0	-
81	Educação	UNISAL	SP	0	0	-
82	Educação (currículo)	PUC/SP	SP	0	0	-
83	Educação (psicologia da educação)	PUC/SP	SP	1	0	Sim
84	Educação - processos formativos e desigualdades sociais	UERJ	RJ	0	0	-
85	Educação agrícola	UFRRJ	RJ	1	0	Sim
86	Educação ambiental	FURG	RS	0	0	-
87	Educação e contemporaneidade	UNEB	BA	0	0	-

88	Educação escolar	UNESP/ARAR	SP	0	0	-
89	Educação especial (educação do indivíduo especial)	UFSCAR	SP	0	0	-
90	Educação nas ciências	UNIJUÍ	RS	-	-	Sem acervo digital
91	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	UFRRJ	RJ	0	0	-
92	Educação, cultura e comunicação	UERJ	RJ	0	0	-
93	Educação: história, política, sociedade	PUC/SP	SP	0	0	-
94	Processos socioeducativos e práticas escolares	UFSJ	SP	0	0	-

\* Lista de programas de pós-graduação reconhecidos e sugeridos pela CAPES.

## GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE

### ÁREA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	PROGRAMA	IES	UF	QUANTIDADE		ACESSO AO TRABALHO COMPLETO ON LINE
				DISSERTAÇÃO	TESE	
1	Ciências da atividade física	UNIVERSO	RJ	0	0	-
2	Ciências da motricidade humana	UNESP/RC	SP	2	0	Não
3	Ciências da motricidade humana	UCB**	RJ	1	0	Não
4	Ciências da reabilitação	UFMG	MG	0	0	-
5	Ciências do movimento humano	UFRGS	RS	1	0	Não
6	Ciências do movimento humano	UDESC	SC	0	0	-
7	Ciências do movimento humano	UNICSUL	SP	-	-	Sem acervo digital
8	Educação física	UNB	DF	0	0	-
9	Educação física	UCB	DF	0	0	-
10	Educação física	UFES	ES	0	0	-
11	Educação física	UFV	MG	0	0	-
12	Educação física	UFPR	PR	0	0	0
13	Educação física	UFRJ	RJ	0	0	-
14	Educação física	UGF	RJ	0	0	-
15	Educação física	UFPEL	RS	0	0	-

16	Educação física	UFSC	SC	-	-	Acervo digital fora do ar
17	Educação física	USP	SP	0	0	-
18	Educação física	UNICAMP	SP	3	1	Sim
19	Educação física	UNIMEP	SP	0	0	-
20	Educação física	USJT	SP	0	0	-
21	Educação física - fesp/upe - ufpb	FESP/UPE	PE	0	0	-
22	Educação física - uel - uem	UEL	PR	0	0	-

\* Data da última pesquisa 19 de agosto de 2009. \*\* Lista de programas de pós-graduação reconhecidos pela Capes. Com exceção do programa de pós-graduação (mestrado) em ciências da motricidade humana, da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ), que apesar de ter uma dissertação registrada no banco de teses do portal Capes, parece não reconhecer o curso atualmente, uma vez que não há registros de reconhecimento do programa em seu site. Além disso, há no portal da UCB-RJ, uma nota informando o não funcionamento do programa no ano de 2009, em virtude da reestruturação do projeto de curso.

## TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE JOGOS COOPERATIVOS ENCONTRADAS EM OUTRAS GRANDES ÁREAS

Nº	PROGRAMA	IES	UF	QUANTIDADE		ACESSO AO TRABALHO COMPLETO ON LINE
				DISSERTAÇÃO	TESE	
1	Gerontologia	PUC/SP	SP	1	0	Sim
2	Psicologia	UFES	ES	1	0	Arquivo (pdf.) com erro
3	Controladoria e contabilidade	USP	SP	0	1	Não
4	Educação, arte e história da cultura	UPM	SP	1	0	Não
5	Engenharia ambiental	UFES	ES	1	0	Não
6	Economia da indústria e da tecnologia	UFRJ	RJ	1	0	Não
7	Engenharia elétrica	UFRGS	RS	1	0	Não
8	Ciência da motricidade humana	UCL	RJ	1	0	Não
9	Psicologia social	UFPB	PB	1	0	Não
10	Engenharia elétrica	UFSC	SC	1	0	Não
11	Serviço social	PUC/SP	SP	1	0	Não
12	Planejamento energético	UFRJ	RJ	1	0	Não

Total de portais visitados: 97 sites

## ANEXO B - PLANO DE ENSINO DA OFICINA SOBRE OS JOGOS COOPERATIVOS MINISTRADA DURANTE O ESTÁGIO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO				PLANO DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA				
OFICINA — PRÁTICA: Jogos Cooperativos				CÓDIGO: GIN 05077
PERÍODO: 2008/2	SEMESTRE: 2	TIPO: optativa	PROF.: Igor Barbarioli Muniz	TITULAÇÃO: Graduação (Mestrando em Educação Física)
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL: 30 h				CRÉDITOS: 2

**EMENTA:** Estuda aspectos relevantes da proposta dos Jogos Cooperativos, destacado a partir do conhecimento necessário à formação do professor. Discute as implicações desse conhecimento na prática pedagógica, nos procedimentos de ensino e no cotidiano escolar. Propõe a prática dos Jogos Cooperativos como estratégia para prevenção de uma racionalidade competitiva em alunos da educação infantil.

### OBJETIVOS:

- Discutir o conceito de jogo, jogo cooperativo, cooperação e competição.
- Conhecer, compreender, discutir a proposta dos jogos cooperativos e sua aplicação na prática docente.
- Explicar a utilização dos jogos cooperativos na Educação Infantil, como estratégia de prevenção contra modelo competitivo de relacionamento (jogos, esportes e o cotidiano) entre os seres humanos.
- Identificar tipos de Jogos Cooperativos: jogos cooperativos de socialização, jogos cooperativos de confiança, etc.
- Selecionar jogos cooperativos adequados à construção de uma racionalidade cooperativa para crianças da Educação Infantil.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I – A proposta dos jogos cooperativos como exercício de convivência e a reestruturação dos jogos e esportes com princípios competitivos.

- Contextualização histórica do jogo cooperativo.
- Conceito de jogo cooperativo, cooperação e competição.
- Jogos Cooperativos: reestruturando os jogos e os esportes e a eliminação da competição.
- Jogos Cooperativos: construindo uma racionalidade cooperativa.

Unidade II – Vacinação cooperativa e erradicação da racionalidade competitiva em crianças da educação infantil. Vacinação cooperativa: prevenindo crianças da educação infantil contra a epidemia da competição.

- Jogos Cooperativos na (e) Educação Infantil.
- Construção de um plano de ensino sobre Jogos Cooperativos para Educação Infantil.
- Experiência em diferentes contextos de aprendizagem (escola, orfanato, centros de educação infantil, brinquedoteca etc.).

#### **PROCEDIMENTOS DE ENSINO:**

Serão utilizadas: dinâmica de grupos, leituras orientadas e vivências.

#### **AValiação:**

A avaliação da disciplina, dos seus conteúdos, dos alunos e do professor será realizada ao longo do curso, valendo-se de diferentes dinâmicas e registros. Para efeito de nota, serão aplicados os seguintes instrumentos:

- Estudo dirigido, fichamento de textos e participação nas atividades.

**ATENÇÃO: Trabalhos entregues com atraso valerão a metade dos pontos.**

#### **CRONOGRAMA:**

Previsão aproximada — Unidade I (15 horas); Unidade II (15 horas).

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. BLANCO, Marcilene Regina. (2007). **Jogos Cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo.
2. BROTTTO, F. O. (1999). **Jogos Cooperativos: o Jogo e o Esporte como um exercício de Convivência**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, São Paulo.
3. BRUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
4. CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas, SP: Parirus, 2006.
5. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
6. SOLER, R. **Jogos cooperativos- jogo e esporte como um exercício de convivência**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
7. Orlick, Terry. **Vencendo a competição**. São Paulo: Circulo do Livro, 1978.



## ANEXO C – RECORTES DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE OS JOGOS COOPERATIVOS

AUTOR			ANO	
FABRÍCIO POMPONET MONTEIRO			2006	
TÍTULO			INSTITUIÇÃO	
TRANSFORMAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA INTERVENÇÃO ATRAVÉS DOS JOGOS COOPERATIVOS			UNICAMP	
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO		TITULAÇÃO	ORIENTADOR	
EDUCAÇÃO FÍSICA		M	SERGIO STUCCHI	
DISPONIBILIDADE ONLINE			SIM ( x )	NÃO ( )
RESUMO		PORTAL CAPES ( X )		PORTAL INST. ( )
<p>O texto aqui explicitado, primeiramente se propõe a analisar a influência do modelo esportivo de alto rendimento sobre a Educação Física na escola e sobre a sociedade. Assim, através de revisão bibliográfica, e fortemente influenciado pela necessidade de se considerar uma teoria crítica da educação como fundamentação para a sua compreensão, apontou para um alinhamento entre os valores desenvolvidos pelo esporte, aparentemente educativos e saudáveis, e as normas desumanas impostas pela sociedade capitalista, que objetivam unicamente a perpetuação do próprio sistema. Portanto, fundamentado metodologicamente pelos princípios da pesquisa-ação a partir de uma análise crítica da realidade, busca também verificar se o esporte pode ser utilizado através de uma perspectiva crítica e transformadora na Educação Física escolar. Nessa pesquisa de campo, também detalhada aqui, como parte complementar do estudo, se buscou construir essa perspectiva através da reestruturação do esporte para a escola a partir dos princípios dos jogos cooperativos. A pesquisa se desenvolve no ano de 2004, em escola pública municipal da cidade de São Paulo, no período do primeiro ao último dia letivo com alunos das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I analisadas. Seu objetivo é contribuir para a construção de uma nova proposta crítica possível para a Educação Física escolar brasileira, pautada em uma perspectiva crítica da educação. Busca-se proporcionar aos alunos um nível de tomada de consciência que os possibilite jogar um jogo, nas aulas, na rua, e em suas vidas, estruturado livremente e criticamente por eles mesmos, não os prendendo a nenhuma instância metafísica reguladora dos esportes, que ideologicamente propicia que estejam sempre presentes determinados valores potencialmente a se desenvolver, como instrumentos de manutenção da ordem social vigente.</p>				
RECORTES				
Esporte e jogos (competição): valores sociais:				
<p>Através de revisão bibliográfica, apontou para um alinhamento entre os valores desenvolvidos pelo esporte, aparentemente educativos e saudáveis, e as normas desumanas impostas pela sociedade capitalista, que objetivam unicamente a perpetuação do próprio sistema. Portanto, essa associação entre o esporte, sob o seu referido modelo tradicional, e a educação é algo que podemos chamar de ideológico (p.19).</p>				

Verificamos, então, que esse modelo esportivo é ideologicamente inserido na escola em uma perspectiva funcionalista de sociedade, visando fazer com que as regras capitalistas se apresentem como normais e desejáveis, e contribuindo para que a dominação seja consentida por todos, explorados e exploradores, como natural (BRACHT, 1992, p. 61). (p.20)

[...] a destrutividade e a crueldade em larga escala passaram a existir com o aumento da produtividade, a divisão do trabalho, a formação dos grandes excedentes da produção e a criação dos Estados com suas hierarquias e elites, aumentando, portanto, proporcionalmente ao crescimento da civilização e ao papel do poder. (p.51)

[...] uma sociedade como a nossa, em que se é recompensado por tirar vantagens de outros, ainda existem aqueles indivíduos cooperativos, gentis e atenciosos, que não estão dispostos a fazê-lo deliberadamente. (p.51)

### **Jogos competitivos e a educação**

Orlick ([1978], p. 19, 23) explica que os padrões de comportamento do homem fluem dos valores adquiridos durante as brincadeiras e os jogos da infância. Somos socializados para uma enorme variedade de comportamentos, competitivos ou cooperativos, agressivos ou não agressivos, destrutivos ou construtivos. Para ele, “não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado; nós as ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Não ensinamos as crianças a amarem os esportes; nós as ensinamos a vencer jogos”. (p.54)

Os resultados desse estudo indicaram que a cooperação, e não a competição, dentro de um grupo leva à maior coordenação dos esforços, maior diversidade na quantidade de contribuição dos membros, maior atenção aos companheiros, maior produtividade por unidade de tempo, melhor qualidade dos resultados, maior amizade, e avaliação mais favorável do grupo e de seus resultados ao sentimento mais intenso de apreciação pelos companheiros (ORLICK, [1978], p. 24). (p.54)

Outros “empreendimentos cooperativos” como esse foram implantados e realizados pelos garotos dos dois grupos, mas não eliminaram de imediato a hostilidade geral entre eles. A princípio, as provocações anteriormente estabelecidas eram retomadas logo que a tarefa terminava. Porém, os atritos foram gradualmente reduzidos e até eliminados por intermédio desses diversos empreendimentos cooperativos. “A harmonia que se desenvolveu por meio desses esforços conjuntos estendeu-se para praticamente todas as áreas de interação entre os meninos, da mesma forma como aconteceu com a desarmonia induzida pela competição” (ORLICK, [1978], p. 26). (p.56)

O autor relata ainda outros estudos, que mostraram que crianças de culturas competitivas se tornam cooperativas em suas reações a determinados jogos experimentais entre sete e nove anos de idade aproximadamente, enquanto seus correlativos em culturas cooperativas permanecem cooperativos. (p.57)

### **Cooperação X Competição: valores sociais e educativos**

A cooperação intensifica a preocupação de uma pessoa pelas outras e as estimula a serem mais simpáticas. Por outro lado, a agressão, a competição e a rivalidade intensificam os conflitos e diminuem a preocupação de uma pessoa pelos sentimentos das outras, em especial dos adversários. Por conseguinte, a competição, pelo menos da forma como existe na América do Norte, geralmente parece preparar o cenário para a desumanização e a agressão enquanto a cooperação prepara o cenário para a humanização e as alternativas positivas à agressão (ORLICK, [1978], p. 80-1). (p.61)

Orlick ([1978], p. 81-2) cita que a pesquisadora “Margaret Mead definiu a competição como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. [...] e a cooperação, como o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo”. O primeiro autor também explica que “rivalidade é o comportamento dirigido contra uma outra pessoa, enquanto o objeto, ou posição, pelo qual se compete é secundário”, e que a rivalidade e a agressão são extensões da competição, mesmo reconhecendo que esta não precise necessariamente ser levada a tal extremo. E completa que as extensões da cooperação são o préstimo e o amor. (p. 61)

Em relação aos esportes, Orlick ([1978], p. 92-3) analisa que “a competição começa a causar um impacto destrutivo, e os jogos tornam-se auto-aniquiladores em vez de autoaprimoradores”, pois a busca pela vitória acabou se tornando mais importante do que as próprias pessoas. Explica que os esportes não são necessariamente bons para as pessoas como um dia já se afirmou, mas também não necessariamente maus. Eles podem ser benéficos ou maléficos, dependendo das experiências que proporcionam. (p.62)

[...] jogos ou brincadeiras, como jogar pôquer, que exige que as pessoas se comportem de maneira desonesta e avarenta, ou brincar de soldado, que pode estimular jovens a participarem de assassinatos em massa em tempos de guerra, podem fazer com que as pessoas se comportem de determinadas maneiras durante toda a vida. (p.64)

Em relação à competitividade desenvolvida nos esportes modernos tradicionais, parece ter realmente a capacidade de formação de determinados valores que, na sociedade capitalista, auxiliam na manutenção das suas bases, logo, contribuem para o funcionamento da dominação de classe, portanto, para a perpetuação das grandes desigualdades econômicas, do da miséria, da fome, entre tantas outras terríveis injustiças sociais como consequência estrutural do próprio sistema, aparentemente insolúveis. (p.229)

Dessa forma, podemos realmente conceber que os esportes podem se transformar e se modificar. Assim como hoje, sua estrutura competitiva e agressiva tem grande aceitação, talvez pelo fato de seus valores se alinharem aos das sociedades hegemônicas, podemos, à medida que se difundem novos valores, desenvolver a mesma aceitação em atividades com novas estruturas. (p.231-232)

### **Jogos Cooperativos**

Esses jogos “[...] surgiram da preocupação com a excessiva valorização que a

sociedade moderna atribui à competição (p.66).

Para Orlick ([1978], p. 123), o objetivo dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa (p. 66).

### **Observações finais**

Os acontecimentos e depoimentos observados aqui dão alguns indícios de que os jogos e esportes orientados por uma estruturação cooperativa na escola têm a potencialidade de oferecer novas alternativas de relação com o próximo, com o mundo, e com as próprias possibilidades de habilidades e capacidades motoras, ou, consigo mesmo (p. 227).

Tenho a impressão de que nenhum aluno foi prejudicado, sob ponto de vista algum, devido às novas formulações das atividades. Mas, ao contrário, estou convencido de que, principalmente, alguns dos meninos com maiores dificuldades, algumas das meninas mais retraídas, e algumas das muitas crianças com deficiência mental, tiveram possibilidades de grandes progressos, o que, de forma alguma, seria óbvio através de aulas mais tradicionais e competitivas. Espero ter conseguido propiciar que a maioria deles tenha, de fato, aproveitado (p. 227).

### **É inegável que apareceram situações consideradas socialmente negativa pela tradição dos Jogos Cooperativos, como o próprio autor destaca:**

A Angélica da turma 4, apesar de ter melhorado muito durante o ano e de ter participado de algumas das atividades dessa primeira parte da aula, acabou abandonando o jogo, e novamente disse que ninguém queria brincar com ela (p. 219).

A Janaína da turma 8, após ter se retirado da prática da corrida jo-ken-po, quis fazer parte de um dos grupos dos meninos para jogar futebol, mas acabou sendo realmente excluída. Então, eu intervi e lembrei que todos deveriam jogar. Mas depois ela acabou voltando para a corrida (p. 219).

### **Conclusões**

As atividades, esportes e jogos nas aulas de Educação Física impressas nestas páginas têm como um de seus objetivos, exatamente a implementação do conflito em relação aos valores e às normas e regras já estabelecidos dos jogos e dos esportes. Para, assim, fazer com que “coloquem em xeque” essa ideológica idéia de que sua estrutura organizada, regrada, concorrencial e competitiva é essencial para o aprendizado, a diversão e o próprio desenvolvimento do jogo (p. 230).

Os alunos, então, passam a perceber, através da experimentação de novas atividades e da insistente busca da conscientização em relação aos objetivos transformados, que novas estruturas são possíveis para novos jogos e, inclusive, para uma nova sociedade (p.231).

FÁBIO OTUZZI BROTTTO		1999	
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>	
JOGOS COOPERATIVOS: O JOGO E O ESPORTE COMO UM EXERCÍCIO DE CONVIVÊNCIA		UNICAMP	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO FÍSICA	M	ROBERTO RODRIGUES PAES	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Atualmente, é evidente o cenário de significativas transformações no qual tudo e todos estão envolvidos. A cada momento, tomamos consciência do quanto somos interdependentes e co-responsáveis pela felicidade uns dos outros e pelo futuro das novas gerações. Inspirada por esse contexto, esta dissertação focalizou os jogos cooperativos como um caminho para a promoção da convivência e do bem-estar comum. Inicialmente, refleti sobre o papel do jogo numa sociedade em transformação, valorizando-o como uma ponte para a mudança de valores e atitudes no cotidiano. Seguindo nessa direção, este estudo procurou despertar a Consciência da cooperação, tratando dos conceito e preconceitos, mitos e ritos em torno da cooperação e competição, como forma de enxegar por trás dos condicionamentos e padrões cristalizados, novas possibilidades de ver e viver a realidade. Acordando para as alternativas vislumbradas pela síntese entre o jogo e a consciência da cooperação, abordei a proposta dos jogos cooperativos como um campo de conhecimento e experiência humana. Explorei e descrevi, sua origem e evolução; seus princípios e características; e seu relevante papel para o desenvolvimento do InterSer Humano e para a promoção da Ética cooperativa no dia-a-dia. Sendo o esporte um fenômeno humano de grandes expressão na sociedade contemporânea, relacionei os jogos cooperativos e a Pedagogia do Esporte, destacando as estruturas sócio-educativas de cooperação como contribuições ao processo de ensino-aprendizagem do esporte. Concluindo este estudo, dissertei sobre o jogo e o esporte como um exercício de convivência, essencial e vital para a construção de um mundo onde todos podem venser.</p>			
<b>RECORTES</b>			
<p>Brotto pretende repedagogizar os jogos e os esportes através do princípio dos jogos cooperativos. Deseja através do entrelaçamento dos jogos cooperativos e da pedagogia do esporte, “encontrar subsídios para resgatar o valor do Jogo e do Esporte como caminhos de Descoberta Pessoal, bem como, para o Exercício de Com-Vivência social (p. 2).</p> <p>“[...] é preciso resgatar nosso potencial para viver juntos e realizar objetivos comuns. Precisamos aperfeiçoar nossas Habilidades de Relacionamento e aprender a viver uns com os outros ao invés de uns contra os outros” (p. 3).</p> <p>“O principal desafio para nós, me parece, é colaborar para construir pontes que encurtem as distancias, diminuam as fronteiras e que aproximem as pessoas umas das outras” (p.3).</p> <p><b>A educação para Brotto</b></p> <p>“[...] reconheço que a educação para uma nova geração, deve ser fundamentada em uma Pedagogia Transdisciplinar [...]” em quatro princípios: Aprender a conhecer, a</p>			

fazer, a ser e a viver junto.

“Entendo que aprender é sempre uma aprendizagem compartilhada, que ocorre numa situação dinâmica de co-educação e cooperação, onde todos são, simultaneamente, professores-e-alunos” (p.4).

“Consciente da complexidade e da importância dessa co-aprendizagem, é que faço a escolha pelo caminho dos Jogos Cooperativos como um Exercício de Convivência” (p. 5).

“O Jogo e o Esporte na perspectiva dos Jogos Cooperativos, são contextos extraordinariamente ricos para o desenvolvimento pessoal e a convivência social” (p.5).

“Dessa forma, podemos aprender que o verdadeiro valor do Jogo e do Esporte, não está em somente vencer ou perder, nem em ocupar os primeiros lugares no pódio, mas está, também e fundamentalmente, na oportunidade de jogar juntos para transcender a ilusão de sermos separados uns dos outros, e para aperfeiçoar nossa vida em comum-unidade” (p.5).

“O problema que serviu como impulso para esta investigação, foi a necessidade de promover ações e relações educativas, capazes de contribuir para diminuir as barreiras e estreitar as distâncias que têm separado pessoas, grupos, sociedades e nações, assim como, têm afastado da interação harmoniosa com a natureza e outras dimensões da realidade” (p. 6-7). *Toda relação social tem que ser harmoniosa?*

### **O jogo e a educação**

“Jogo como um meio para o desenvolvimento integral do ser humano e de aprimoramento da qualidade de vida” (p.16).

“[...] considero o Jogo, como um espectro de atividades interdependentes que envolve a brincadeira, a ginástica, a dança, as lutas, o esporte e o próprio jogo” (p.16).

“Sobre essa base, sustento a idéia da aproximação entre o Jogo e a Vida, compreendendo ambos como reflexo um do outro – Eu jogo do jeito que Vivo e Vivo do jeito que jogo” (p.16).

### **Cooperação e Competição**

[...] há uma situação competitiva quando, para que um dos membros alcance seus objetivos, outros serão incapazes de atingir os seus (DEUTSCH *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

[...] uma situação cooperativa é aquela em que os objetivos dos indivíduos de uma situação são de tal ordem que, para que o objetivo de um indivíduo possa ser alcançado, todos os demais integrantes da situação, deverão igualmente alcançar seus respectivos objetivos (DEUTSCH *apud* BROTTTO, 1999, p. 35).

Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos (p.35).

Competição é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns (p.35).

### **Valores sócio-educativos da cooperação**

“O principal objetivo deste estudo foi explorar e descrever os Jogos Cooperativos como uma proposta filosófico-pedagógica, capaz de promover a Ética da Cooperação e desenvolver as competências humanas necessárias para a melhoria da qualidade de vida atual e, fundamentalmente, para a vida das futuras gerações” (p.6).

“Fiquemos atentos, porque se nossa qualidade de vida futura, e talvez até nossa sobrevivência, depender da cooperação, todos pereceremos se não estivermos aptos a cooperar, a ajudar uns aos outros, a sermos abertos e honestos, a nos preocuparmos com os outros, com as nossas gerações futuras. (...) devemos nos afastar da competição cruel começarmos a enfatizar a cooperação e a preocupação com os outros (BROTTO APUD ORLICK)” (P.41).

Realmente compartilho com essa visão. Não sou contra a Competição, mas sou fracamente a favor da Cooperação. E adoto esta posição, não porque Cooperação é boa e Competição é ruim (p.41).

Mas, porque acredito que a cooperação é mais adequada e mais necessária, e não apenas para este momento, mas para os próximos tempos e para as gerações que virão (p.41).

Sobre a consciência cooperativa: “O desenvolvimento da Cooperação como um exercício de co-responsabilidade fundamental para o aprimoramento das relações humanas, em todas as suas dimensões e nos mais diversificados contextos, deixou de ser apenas uma tendência, passou a ser uma necessidade e, em muitos casos, já é um fato consumado” (p.52).

É preciso nutrir e sustentar permanentemente, o processo de integração da Cooperação no cotidiano pessoal, comunitário e planetário, reconhecendo-a como um “estilo de vida”, uma conduta ética vital, que esteve, consciente ou inconscientemente, sempre presente ao longo da história de nossa civilização (p.52).

Cooperação, confiança e respeito mútuo, parecem ser um dos alicerces principais para co-evolução humana. No entanto, precisamos reaprendê-los, praticando esses valores através de nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e relacionamentos no cotidiano (p.57).

“O passo-a-passo nesse caminho para a melhor qualidade de vida, é sempre um com-passo, isto é, construído através do jogo de relacionamentos interpessoais e grupais diante da necessidade de solucionar problemas, harmonizar conflitos e alcançar objetivos” (p.82).

“Tanto no Jogo como na Vida, estamos permanentemente sendo desafiados a: solucionar problemas, harmonizar conflitos e a realizar objetivos” (p.83).

“De um certo modo, não existem problemas ruins, conflitos a serem evitados ou

objetivos impossíveis. Todos problemas, conflitos e objetivos, nos desafiam a descobrir alternativas até então encobertas (p.83).”

### **Valores sociais do esporte (competição)**

“[...] Bem como, ninguém joga ou vive tão bem, em oposição e competição contra os outros, como se jogasse ou vivesse em sinergia e cooperação com todos” (p.84).

“Se enxergo o mundo como um ambiente de exclusão, onde não tem o bastante para todos e todos querem o bastante para si mesmo, há boa probabilidade de agir individualmente e em oposição aos outros. Vou jogar CONTRA para tentar GANHAR SOZINHO” (p.85).

### **Jogos Cooperativos e educação**

Os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, pela cultura ocidental. Considerada como um valor natural e normal da sociedade humana, a competição tem sido adotada uma regra em, praticamente, todos os setores da vida social (p. 75).

Temos competição em lugares, com pessoas, em momentos que não deveríamos, e muito menos precisaríamos. Temos agido assim, como se essa fosse a única opção (p. 75).

A excessiva valorização da competição se manifesta nos jogos através da ênfase no resultado numérico e na vitória. Os jogos tornaram-se rígidos e organizados, dando a ilusão que só existe uma maneira de jogar (p. 76).

Para Spencer Kagan (1994, p. 23:1), “as crianças não jogam jogos competitivos, elas os obedecem”. Isto porque, provavelmente, a orientação transmitida por uma parcela significativa de professores, pais e meios de comunicação, não oferecem alternativas a serem experimentadas. Sem opções, não há escolha real, existe apenas a obediência e submissão ao que já existe (p. 76).

Grande parte dos jogos são campos que estimulam o confronto ao invés do encontro. São situações capazes de eliminar a diversão e a pura alegria de jogar. Sendo estruturados para a eliminação de pessoas e para reproduzir mais perdedores do que vencedores, os jogos tornaram-se um espaço de tensão e ilusão (76-7).

Estes Jogos são estruturados para diminuir a pressão para competir e a necessidade de comportamentos destrutivos, para promover a interação e a participação de todos, e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar (p. 76-77).

“Podemos vivenciar os Jogos Cooperativos como uma prática re-educativa, capaz de transformar nosso Condicionamento Competitivo em Alternativas Cooperativas, para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar conflitos.

“A expressão da Consciência da Cooperação no Esporte é a busca constante do Estado de Unidade, do Sentimento de Ser Pleno, uno consigo mesmo e com todos



os outros e de celebrar a convivência” (p.115).

<b>AUTOR</b>		<b>ANO</b>	
FÁBIO LUIZ D'ANGELO		2001	
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>	
COOPERAÇÃO E AUTONOMIA: JOGANDO EM GRUPO É QUE SE APRENDE		UNICAMP	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO FÍSICA	M	JOÃO BATISTA FREIRE DA SILVA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>O objetivo deste trabalho é a contribuição que podem dar os jogos em grupo para uma prática pedagógica que esteja direcionada à construção da atitude cooperativa e da moral autônoma pelos alunos. O trabalho contém basicamente duas partes. A primeira denominada "a revelação de uma intenção" busca, através de uma revisão bibliográfica, responder a duas questões que nos fornecem subsídios teóricos para se trabalhar com os jogos em grupos em grupo na perspectiva de uma prática cooperativa. No primeiro capítulo a questão "por quê educar para a cooperação?", nos abre um espaço para justificar a importância de se trabalhar com os conteúdos atitudinais na escola e acena com a co-operação como o procedimento mais fértil para uma obriga a pensar no espaço de ação ideal para uma educação moral autônoma. O segundo capítulo centrado na questão "onde educar para a cooperação?", nos abre obriga a pensar num espaço de ação ideal para a uma prática cooperativa entre alunos e o professor durante as aulas de Educação Motora. Na segunda parte do trabalho, nomeada de "a proposição de uma ação", centramos nossos olhares na construção de uma proposta concreta de ação para o professor de Educação Motora que esteja disposto a educar para a cooperação através dos jogos. No terceiro capítulo antes de pensarmos no "como fazer", investigamos o "como devia ser sido feito". Através da observação de crianças jogando nas aulas de Educação Física, analisamos alguns aspectos referentes à qualidade das relações que são estabelecidas entre crianças e como o professor interfere no espaço do jogo para encaminhar as situações de conflito e confronto entre os alunos. Finalmente, no quarto capítulo com base na análise dos dados coletados, nos arriscamos a elaborar aquilo que chamamos de um "guia de intervenção qualificada" para a educação da atitude cooperativa através dos jogos. Respondendo à pergunta "como educar para a cooperação?", selecionamos alguns princípios pedagógicos que devem fazer parte de um programa de ensino que vislumbre fazer da Educação Motora e do jogo, um espaço de possível ajuda para construção da atitude cooperativa e da moralidade autônoma.</p>			
<b>RECORTES</b>			
<p>OBS.: o autor não utiliza nenhuma referência sobre os jogos cooperativos, como por exemplo, Terry Orlick, Fábio Brotto, Guillermo Brown, Reinaldo Soler, etc.</p> <p>Para o autor a educação da criança deve permitir a criança construir “um acervo motor rico e diversificado, que lhe permita resolver com competência as mais diversas situações em que essas habilidades e capacidades são colocadas à prova. Mas essa criança deve ir além. Ao educar sua motricidade, deve desenvolver habilidades e capacidades que lhe permitam relacionar-se bem como os colegas e os</p>			

professores” (p. 4).

Questão norteadora: Como, nas aulas de Educação Motora, podemos facilitar a construção da atitude cooperativa e conseqüentemente da moralidade autônoma pelos alunos surge como o nosso problema. “Acreditamos que o jogo em grupo pode ser a solução. Para nós, o jogo com regras, aquele em que as crianças jogam juntas, pode, enquanto um conteúdo das aulas de Educação Motora, tornar-se um espaço privilegiado de co-operação e construção da moralidade autônoma (p. 5).

As relações de cooperação são relações pautadas pelo respeito mútuo, pela reciprocidade entre os indivíduos. Nesta relação, as regras e as normas que regem a vida social podem ser discutidas e acordadas entre os pares. Há uma simetria e o caminho é de mão dupla, de troca e acordadas entre os pares. Há uma simetria e o caminho é de mão dupla, de troca e acordo mútuo entre os participantes. Das relações coercitivas nasce a moral heterônoma, ou moral do dever, aquela em que respeitamos a regras ou somos punidos. Por outro lado, das relações cooperativas, surge a autonomia, ou moral do bem, aquela em que as pessoas discutem e cooperam entre si para construir as regras às quais se submeterão (PIAGET *APUD* D'ANGELO, 2001, p.33).

Para Piaget (*apud* D'Angelo) o desenvolvimento de uma moral cooperativa, “[...] tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva.

**SOBRE A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO:** “O nosso interesse foi verificar como a atitude cooperativa dos alunos se manifestava durante os jogos, principalmente na resolução das situações-problemas e dos conflitos sociais (p. 68).

**Considerações finais:** A cooperação é importante, “porque na nossa prática, no nosso dia-a-dia, presenciamos constantemente as reclamações dos colegas sobre a qualidade das relações sociais na escola” (p.129).

[...] sabemos hoje que a atitude cooperativa e autonomia não são trazidas de casa e que a escola, ao manter relações de coação entre os professores e alunos, ao ensinar moral como se fosse uma disciplina a parte, ao proibir as trocas entre alunos, privilegiando atividades individuais, só faz produzir a heteronomia, ou seja, uma legião de crianças que estão sempre esperando que alguém diga o que, o como e quando deve ser feito.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
MEY DE ABREU VAN MUNSTER			2004	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ESPORTES NA NATUREZA E DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA			UNICAMP	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO FÍSICA		D	JOSE JULIO GAVIAO DE ALMEIDA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>			<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	
			<b>PORTAL INST. ( )</b>	

A escolha do tema? Esportes na Natureza enquanto possibilidade para a pessoa com deficiência visual? justifica-se pela necessidade de trazer, para o âmbito acadêmico, a discussão referente ao exercício pedagógico de tais modalidades esportivas, sob o argumento de que o envolvimento com esse conjunto de práticas consiste em uma experiência existencial fértil para o fortalecimento das relações da pessoa com deficiência visual consigo mesma, com o outro, e com a sociedade. A partir de um referencial sócio-educativo, este estudo visa discutir a pedagogia dos Esportes na Natureza e os principais aspectos envolvidos em sua prática, analisando a contribuição dos mesmos em um programa de Atividade Motora para pessoas com deficiência visual. Sob perspectiva qualitativa e enfoque pedagógico, a presente pesquisa baseia-se em uma abordagem crítico-dialética, caracterizando-se como um estudo de caso. O quadro teórico envolveu a investigação de três pontos principais: análise do objeto de estudo em questão (os esportes na natureza); estudo da variável que caracteriza a população envolvida (a deficiência visual); descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam a realização do Programa de Esportes na Natureza. O conteúdo programático abrangeu seis modalidades distintas: trekking, rafting, caving, escalada em rocha, canyoning e mergulho subaquático. A metodologia de ensino do programa foi baseada na conjugação de três elementos fundamentais: jogos cooperativos, jogos de sensibilização à natureza e educativos relacionados aos aspectos técnicos de cada uma das modalidades. A pesquisa de campo foi realizada junto ao Projeto de Extensão ?Atividade Motora Adaptada a Pessoas com Deficiência Visual?, promovido pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. A amostra envolvida neste estudo foi composta por um grupo de 11 pessoas com cegueira ou baixa visão, com faixa etária entre 14 e 52 anos. Durante a fase exploratória, caracterizada pelos encontros semanais e saídas a campo, foi empregada a observação participante como instrumento de coleta de dados. Após os 8 meses de duração do programa, teve início a segunda fase da pesquisa de campo, baseada na aplicação de uma entrevista semi-estruturada a cada integrante da amostra, utilizada como instrumento complementar de coleta de dados. Como forma de tratamento aos dados coletados, recorreu-se à análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977) na tentativa de identificar, por meio do discurso dos participantes, as possíveis repercussões ou os principais aspectos envolvidos na prática de Esportes na Natureza durante a vivência do programa em questão.

## **RECORTES**

### **Competição e valores sociais**

A supervalorização do progresso técnico-científico e o processo de industrialização típicos das sociedades capitalistas instaurados na modernidade vêm transformando as relações entre homem e natureza, significativa e progressivamente. O processo da globalização, caracterizado pela propagação e uso de grande volume de informações geradas nos universos simbólicos e técnico-científico, vem aumentando a competitividade e o individualismo, reforçando a fé na tecnociência para a solução dos problemas, num processo de “objetificação” da natureza, onde a mesma passa a ser encarada como simples matéria prima à mercê do consumo (p.22).

[...] a natureza, depois de “dessacralizada, objetificada e manipulada ao máximo pela sociedade industrial”, passa a ser “reencantada”, passando a representar uma pretensa “ruptura do cotidiano” e “alívio das tensões” impostas pelo ritmo e condições de vida nos grandes centros urbanos. O excesso de trabalho, o estresse no tráfego, a preocupação com a violência e os problemas ambientais emergentes são alguns dos

fatores que têm levado um número crescente de pessoas a “buscar refúgio” nas sensações edênicas proporcionadas pelo contato com a natureza (p.22).

Compartilhando a idéia de Almeida (1995, p.157), acredito que as atividades motoras e esportivas oferecidas aos alunos com deficiência visual no meio natural, quando devidamente conduzidas, “podem concorrer para o alcance do objetivo maior da Educação Física e de todo processo educativo: a formação global do aluno.” (p.24).

Procuro estruturar o conteúdo e a metodologia de ensino do programa, recorrendo à conjugação de três elementos básicos: jogos cooperativos, jogos de sensibilização à natureza e educativos relacionados aos aspectos técnicos de cada uma das seis modalidades de Esportes na Natureza desenvolvidas no programa (p.26).

Nos Esportes na Natureza, o que se busca é a essência de cada ser humano, a preservação da individualidade e o respeito às diferenças de cada um, sem a imposição de um determinado estereótipo de comportamento, como se observa nos esportes radicais (p.28).

[...] o esporte deve estar alicerçado em uma proposta pedagógica que considere, além dos aspectos técnicos relativos à modalidade envolvida, a importância de intervir junto ao educando quanto a aspectos relativos a valores e modos de comportamento. Dessa forma, a prática do esporte deve transcender a questão da metodologia, considerando também sua função educacional (p.32).

Dentro de um referencial metodológico, é possível conferir tratamento pedagógico às modalidades esportivas na natureza, por meio de jogos de sensibilização, vivências e educativos relativos às técnicas necessárias para a aprendizagem da modalidade. Exercícios diversificados, contextualizados e em graus de complexidade progressivos, atividades de sensibilização à natureza e os jogos cooperativos, podem constituir alternativas para um bom embasamento para essa etapa, pois são características necessárias para uma experiência significativa em modalidades esportivas na natureza (p.32).

Características do esporte de natureza: Embora tal fenômeno possa ser abordado inclusive sob o prisma do rendimento, nesta pesquisa os Esportes na Natureza serão focalizados sob a perspectiva educacional, norteando-se pelos referenciais de formação e participação (p.39).

Baseiam-se predominantemente em *interações sócio-motriz*<sup>5</sup> de cooperação: ao contrário das modalidades convencionais, onde muitas provas são praticadas ou disputadas individualmente, grande parte das modalidades esportivas na natureza dependem da participação em duplas ou em grupo e, na maioria das vezes, privilegiam a parceria e as interações de cooperação, em detrimento a *interações psicomotriz* ou sócio-motriz de oposição. A ênfase nas interações sócio-motriz de cooperação pode consistir em elemento chave no processo de inclusão social, favorecendo não apenas as pessoas com deficiência visual, mas os diferentes grupos sociais envolvidos, devido à oportunidade de troca de idéias e experiências provenientes das relações humanas (p.40).

Além de atuar como um agente catalisador dos aspectos relacionados aos

sentimentos e emoções, conforme apontado no item anterior, a natureza vem sendo destacada na literatura como um espaço capaz de potencializar as relações humanas e as experiências coletivas (p.93).

Para garantir que a vivência de esportes na natureza se apresente às pessoas com deficiência visual como uma oportunidade que confirme a importância e qualidade das interações e convivência em grupo, recorri à *Pedagogia da Cooperação* proposta por Brotto [...] (p.94).

### Conclusão

[...] apoiei-me no papel do esporte enquanto veículo de formação e participação em diferentes dimensões sociais. Na perspectiva educacional, quando oferecido de forma sistematizada, planejada e elaborada, o esporte corrobora tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para significativas transformações sociais. Enquanto fenômeno que coexiste com as mudanças sócio-culturais, ao longo dos tempos, vem incorporando novas características agora orientadas tanto para uma relação de parceria e reconciliação entre homem e natureza, como para a consolidação de uma sociedade inclusiva (p.285).

Com base em diferentes autores e na descrição da experiência do Programa de Esportes na Natureza desenvolvido na Faculdade de Educação Física da UNICAMP (2000-265 2001), procurei edificar um corpo de conhecimento firmado em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização da participação humana, a aprendizagem por meio da cooperação e a convivência dentro da diversidade, em uma relação de interdependência com a natureza (p. 286).

AUTOR		ANO	
MARILZA APARECIDA MARQUES		2008	
TÍTULO		INSTITUIÇÃO	
EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGOS COOPERATIVOS NA TERCEIRA IDADE: A EXPERIÊNCIA DE EMBU DAS ARTES		PUC-SP	
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	ORIENTADOR	
GERONTOLOGIA	M	NADIA DUMARA RUIZ SILVEIRA	
DISPONIBILIDADE ONLINE		SIM ( X )	NÃO ( )
RESUMO	PORTAL CAPES ( X )	PORTAL INST. ( )	
Esta dissertação se pauta em pressupostos considerados relevantes nas áreas da Educação Física e da Gerontologia, ao enfatizarmos a importância da cultura corporal, em especial quando focalizamos a realidade da velhice, os valores e as vivências do ser que envelhece. Admitindo-se a relevância dos ambientes de convívio social como espaços favoráveis a diferentes formas de expressão das individualidades na reconstrução do coletivo, é que situamos o foco desta pesquisa, contemplando o idoso e sua participação em atividades esportivas, em especial na modalidade de jogos. O estudo realizado, cujo objetivo é identificar as representações e formas de vivência do desporto pelo idoso, em particular nos jogos cooperativos, pauta-se na concepção de que a velhice deve ser investigada considerando-se a necessidade da sua contextualização e complexidade, para que possamos identificar as singularidades nela contidas. Neste sentido se ressalta a			

importância da pesquisa qualitativa para analisar a prática dos jogos cooperativos com idosos e sua relação com o processo de desenvolvimento humano. O marco teórico sustentado por reflexões temáticas sobre Educação Física, motricidade humana, jogos, envelhecimento e velhice constituem-se em elementos que fundamentam a pesquisa de campo, realizada através de procedimentos condizentes com a abordagem qualitativa, utilizando a observação e entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos selecionados são idosos inscritos no Programa de Atendimento à População Idosa, do Centro de Referência do Idoso, localizado na cidade de Embu das Artes, no Estado de São Paulo. A análise dos dados, embasada nos fundamentos teóricos permitiu avançar na concepção e significado da prática de esportes, tendo como base os princípios da cooperação. Os resultados apontam, também, a importância da vivência compartilhada do idoso, no desafio de conviver com diferenças e descobrir-se como sujeito de intervenção, facilitador de mudanças na construção de novas formas de praticar esporte, em particular o jogo, criando regras diferenciadas de participação, o que reflete na sua vida pessoal e no resgate e construção de novas formas de interação e relacionamento social

## **RECORTES**

### **Cooperação**

As atividades cooperativas podem ser definidas como aquelas em que os participantes dão e recebem ajuda, a fim de alcançarem objetivos comuns (p. 30).

### **Jogos Cooperativos e valores sociais**

[...] vivemos num mundo onde sentimos a urgência em resgatar alguns valores como cooperação, confiança e respeito mútuo, essenciais para consolidar os principais alicerces que visam à humanização da convivência na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento dos princípios da Teoria da Cooperação, segundo Brotto (2001), pressupõe mudanças atitudinais que se respaldam em processos de ensino-aprendizagem com base na pedagogia cooperativa (p. 31).

A aprendizagem cooperativa apóia-se em concepções que incluem três dimensões interdependentes, quanto ao seu entendimento: a convivência, que propõe como requisito fundamental uma vivência compartilhada; a consciência, que representa o clima de cumplicidade criado entre os participantes, o qual permite refletir e modificar comportamentos, relacionamentos e o próprio jogo para uma melhor participação de todos; e, finalmente, a transcendência, cuja essência é ajudar na disposição para o diálogo, a decisão em consenso na reformulação das novas regras do jogo e a experimentação de mudanças propostas para as transformações desejadas, permitindo, assim, a formação da consciência da cooperação, a qual promove uma contínua renovação do olhar sobre o outro (p. 31).

Os princípios que regem a ação cooperativa estão centrados na inclusão e no processo de compartilhamento de ações. Quando os resultados se apresentam de forma benéfica a todos, há uma repercussão positiva para o grupo, no momento da ação e, posteriormente, com a disseminação desses valores no âmbito da vida diária dos seus integrantes, o que salienta sua importância no contexto social (p. 32).

No Jogo Cooperativo, encontramos o exercício constante desse cuidado, por se constituir numa prática respaldada num conjunto de valores e princípios que resultam em atos que podem contribuir para a co-evolução do ser humano, mediante atitudes de compromisso, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro (p. 35).

### **Competição e valores sociais**

O autor apesar de afirmar que a competição e o conflito fazem parte do jogo, das relações sociais, esse não desenvolve o conceito de competição, tampouco as características e valores sociais possíveis de serem desenvolvidos na sua prática.

[...] tenho me desafiado no sentido de pensar o significado do esporte, numa perspectiva crítica e libertadora, reconhecendo a possibilidade de mudar os conceitos existentes. A concepção da prática esportiva, numa perspectiva crítica, extrapola o sentido de uma ação reduzidamente funcional (p.14).

Nesse contexto, surge então, a relevância dada à prática dos jogos cooperativos como exercício de uma convivência humana, alicerçada no respeito às diferenças e na participação com alegria e responsabilidade. Essa prática nos permite vivenciar de maneira diferenciada as relações humanas, uma vez que as vivências motoras podem se constituir em espaços de criação e de enfrentamento dos medos, possibilitando o autoconhecimento e fortalecimento a relação com os outros (p.14).

Este estudo tem como pressuposto a idéia de que o jogo cooperativo tem como princípio o resgate de valores e atitudes favorecedoras do desenvolvimento pleno do ser humano e, no caso específico desta pesquisa, de pessoas idosas (p.15).

Kammi & De Vries enfatizam o jogo como um método educacional, no qual o educador poderá intervir, modificando-o de modo que possa maximizar o aprendizado, levando em consideração, assim, a participação ativa de todos.

Tendo em vista que é na interação com o meio que ocorre uma efetiva construção da inteligência, o jogo pode ser um instrumento absolutamente útil neste processo de elaboração inteligente do mundo (p.28).

[...] ainda podemos acrescentar o caráter educacional dos jogos proporciona ao indivíduo refletir sobre diferentes valores e suas implicações práticas, como expressá-los em relação a si mesmo, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral (p.29).

Ao reconhecermos o jogo e o esporte como um campo de descoberta e encontros pessoais, admitimos, também, que a cooperação e a competição são partes de um todo, existindo cada qual em sua justa medida. É importante, pois, que tenhamos claro que o propósito das atividades que desenvolvemos e praticamos e a definição do público a que se destina (p.33-4).

A vivência aqui relatada deve ser analisada criticamente com vistas ao resgate de valores e atitudes que possam contribuir com o propósito de assegurar as condições de desenvolvimento do ser humano, com base em uma ética cooperativa, centrada na inclusão e no processo de compartilhamento de ações no sentido de encontrar os caminhos para uma educação cujo foco está no respeito à unicidade humana (p.94).

A sociedade capitalista em que vivemos tem suas regras estabelecidas e nos estimula a uma adaptação às suas exigências. Como educadores, temos duas opções: a total resignação diante das normas desumanas do capitalismo, assumindo o papel de meros instrumentos de perpetuação do sistema, ou a luta destemida pelo desenvolvimento da consciência e de competências capazes, por meio da abordagem e da construção de novos valores, que possam desmistificar as ideologias dominantes, desde que a neutralidade é impossível (p.95).

Considerando que a cooperação pode ser utilizada como uma forma de amenização superficial dos problemas, é necessário continuar atento a uma perspectiva crítica de educação, de forma evitar a apropriação e articulação com interesses dominantes (p.95).

### Conclusão

A convivência é o requisito fundamental para uma vivência compartilhada, pois os jogos cooperativos, promovem um tipo de relação com o outro, que se fundamenta não só na competição, mas na capacidade de cooperar. Portanto, poderão se constituir em um valioso instrumento na formação do cidadão. Dito de outra forma: em lugar de um modelo de atuação em que o indivíduo está em competição com o mundo, os jogos cooperativos ajudam-no a desenvolver uma relação humana, baseada no respeito em prol de um objetivo coletivo (p. 97).

AUTOR		ANO	
ROBERTO GONÇALVES MARTINI		2005	
TÍTULO		INSTITUIÇÃO	
JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA		PUC-SP	
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	ORIENTADOR	
EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	M	MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO	
DISPONIBILIDADE ONLINE		SIM ( x )	NÃO ( )
RESUMO	PORTAL CAPES ( X )	PORTAL INST. ( )	
Como contribuir para uma prática na Educação Física Escolar que tenha maior coerência com os desafios vividos pela Educação hoje, como inclusão, participação, cooperação, solidariedade e exercício de cidadania? Essa questão norteou a definição do nosso problema de pesquisa: Qual a concepção dos professores de Educação Física Escolar sobre os Jogos Cooperativos? (PROBLEMA) O objetivo da pesquisa foi levantar dados que possam contribuir para o aprofundamento da discussão sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar. Na busca de atingir nosso objetivo, dividimos o trabalho em duas etapas: Na primeira, partindo da revisão bibliográfica, procuramos explorar aspectos da Educação, da Educação Física e dos Jogos Cooperativos pertinentes ao contexto dessa pesquisa. Na segunda etapa, buscamos levantar os dados referentes às concepções dos professores de Educação Física sobre os Jogos Cooperativos. Com esse objetivo, realizamos entrevistas com oito sujeitos. Após tal levantamento, categorizamos as respostas, analisamos e interpretamos os dados. Os dados levantados revelaram as seguintes concepções dos sujeitos: não haveria possibilidade de equilíbrio e co-existência entre os Jogos Cooperativos e Competitivos nas aulas, ou seja, a opção			



por uma estrutura implicaria na exclusão da outra; os Jogos Cooperativos podem contribuir positivamente para a Educação Física, no entanto, não foram explicitados conceitos e características que demonstrassem o conhecimento de tais jogos; quando os Jogos Cooperativos foram apontados como parte integrante da prática dos sujeitos, eles ficaram restritos à ação individual do professor, não demonstrando articulação com outros docentes ou equipe técnica da escola; e, ainda, a prática dos Jogos Cooperativos tem pouca repercussão em um mundo competitivo. Os resultados apontam que os Jogos Cooperativos são um conhecimento ainda novo e pouco explorado, necessitando por isso de um número maior de pesquisas que conduzam a desdobramentos na prática docente, e para a necessidade de uma articulação coletiva na escola, que possa subsidiar e potencializar a prática dos Jogos Cooperativos, ampliando sua ação para além do espaço das aulas de Educação Física.

## RECORTES

### Competição e educação

[...] a Educação Física, enquanto disciplina do currículo escolar, apresenta uma prática que historicamente vem sendo pautada na competição, na busca de novos talentos e conseqüentemente na desvalorização e exclusão dos menos hábeis. Práticas como jogos, esportes, danças, ginástica e brincadeiras, que são conteúdos da Educação Física Escolar, quase sempre têm o foco apenas na habilidade motora e na performance. (p.11)

### A competição e os valores sócio-educativos

[...] temos visto que muitas vezes essa opção acaba gerando muitos conflitos e desarmonia, intra e entre grupos, criando uma situação contrária ao desejado. Esse comportamento pode ser compreendido por se tratar de um condicionamento adquirido ao longo de nossas vidas: somos educados pela família, escola e sociedade em um modelo que nos faz optar pela competição sem questionamento (p.41).

Reconhecemos que os Jogos nos oferecem várias experiências interessantes que independem do resultado final. Dessa forma, quando valorizamos apenas a vitória como produto final do Jogo, esquecemos a importância e as múltiplas possibilidades presentes no processo do Jogo (p. 42).

Entretanto, mesmo jogando competitivamente, podemos ampliar nossa visão do Jogo, segundo Orlick (2002): “Existem numerosas oportunidades dentro dos jogos *competitivos para educar por valores*” (p. 07). (p. 42)

Certamente existem inúmeras possibilidades presentes no Jogo e que vão muito além do simples ganhar ou perder. Por exemplo: na aplicação perfeita de um sistema de defesa que o professor ficou meses trabalhando com os alunos; nas superações individuais, como ter maior controle emocional em situações conflitantes; na melhor comunicação do time; ou ainda, no melhor entrosamento da equipe; apesar de, mesmo com todas estas vitórias reais, o time não ter conseguido superar o adversário no placar numérico. (p. 42).

Poderíamos, ainda, considerar e valorizar a possibilidade de aprender com o outro,

mesmo que esteja no time contrário. Durante o jogo existe uma constante organização e reorganização dos nossos gestos, permitindo uma interação direta com o outro. Durante o jogo existe uma constante organização e reorganização dos nossos gestos, permitindo uma interação direta com o outro [...] quando prepara um drible ou uma ação qualquer, passa a estabelecer um diálogo estreito com seus adversários porque, a partir daí, as ações dele interferirão diretamente nas ações dos outros e vice-versa (p.42-43).

### **Jogo e educação**

Se comportamentos cooperativos ou competitivos são adquiridos por meio da estrutura social, podemos considerar que a família e a escola, por exemplo, tem um papel determinante nesse processo. Dessa forma, ao modificar o comportamento no jogo, principalmente nos Jogos que oferecemos nas aulas de Educação Física, estaremos criando possibilidades para transformar atitudes em nossas vidas, além do Jogo (p. 41).

### **Conceito de competição**

Quanto à competição, começamos citando a antropóloga Margaret Mead, quando observa que a competição é “o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo” (*apud* Orlick, 1978) (p. 43).

Entendemos, assim, que a competição ocorre quando duas ou mais pessoas desenvolvem ações independentes para atingir o mesmo objetivo que, para as pessoas envolvidas na competição, só pode ser alcançado e desfrutado por uma das partes, ou seja, a vencedora (p.44).

A competição é caracterizada por dois pólos em oposição que buscam seus objetivos, o que implica ganho de uma das partes e perda da outra. Na competição buscam-se resultados, o que culmina com a exclusão de um dos grupos e, considerando que haverá perda e ganho, as duas situações deverão servir de aprendizado para os alunos (p. 83).

### **Cooperação**

[...] a cooperação acontece quando duas ou mais pessoas desenvolvem ações interdependentes, mesmo que em tempo e espaço diferentes, para que um objetivo comum seja alcançado e compartilhado.

### **Análise dos dados**

[...] os sujeitos descreveram a competição como uma situação de oposição entre pessoas ou grupos, implicando vitória ou derrota (p. 85).

- Se, na competição, como apontado pelos sujeitos, jogamos em busca do resultado, vale lembrar que, a partir dessa perspectiva, ao jogar, possivelmente, nossa atenção esteja voltada somente para o produto final do jogo, conseqüentemente, a vitória ou a derrota (p. 85).

Quando jogamos envolvidos apenas pela preocupação com o resultado final, deixamos de aproveitar uma série de experiências positivas e de oportunidades de aprendizagem que ocorrem durante o desenvolvimento do jogo e que independem de seu resultado final (p. 85).

Se as situações de jogo que envolvem o sentimento de perda ou ganho devem servir como aprendizado para os alunos, conforme foi apontado pelos sujeitos, vale lembrar que o professor é a pessoa mais bem indicada para auxiliar o grupo derrotado a perceber tais situações de aprendizado presentes mesmo na derrota (p. 86).

Tal modelo fomenta a competição de várias formas e em muitos contextos, tais como: o educacional, o profissional e o comunitário, entre outros. Esse fomento à competição é representado ainda por nossa constante busca do primeiro lugar, mesmo quando não é necessário, como forma de obtermos prestígio, reconhecimento e status.

Segundo Boff (2003), “O capitalismo acende a competitividade e não a cooperatividade. Ao colocar a competição no centro de tudo, só um ganha e todos perdem: há a guerra dos eus”. (p.42)

Nessa perspectiva as pessoas envolvidas pela competição acabam por compartilhar da idéia de que “levar vantagem em tudo” é a única opção no convívio social, podendo, desse modo gerar o individualismo e a exclusão.

Essa concepção, possivelmente, acabará diminuindo nossas possibilidades de reconhecer as manifestações de cooperação, mesmo nesse modelo que descrevemos.

## **Conclusões**

Visão mecânica de que a inclusão dos jogos cooperativos promoveria e exclusão dos jogos competitivos (p.122). A possibilidade de co-existência dessas duas atividades foi raramente mencionada (idem). Os sujeitos da pesquisa mostraram muita confiança nos valores positivos da prática dos jogos cooperativos, no entanto, não demonstraram conhecimento das características e das estruturas básicas desses jogos (p.123). As poucas tentativas de inclusão dos jogos cooperativos nas aulas de EF eram isoladas da totalidade da escola, ou seja, não havia participação das outras disciplinas, docentes, etc. (p.124). A visão de que o “mundo é competitivo”, explicitada pelos sujeitos em muitos momentos de suas respostas, inviabilizaria ou enfraqueceria a prática dos jogos cooperativos na escola (p.125).

Em raros momentos a possibilidade de co-existência entre as duas estruturas, cooperativa e competitiva, foi considerada. Tal fato possivelmente esteja atrelado à visão, ao nosso ver, bem cristalizada, de que os Jogos Cooperativos fazem oposição aos Jogos Competitivos (p. 122).

Ao longo dos treze anos acompanhando o movimento dos Jogos Cooperativos no Brasil, observamos que num primeiro momento esta oposição esteve presente, o que motivou muitas discussões acirradas entre profissionais da Educação Física (p. 122).

## Resultados

Do total de 26 professores de Educação Física entrevistados por Martini, a maioria (ou seja, 53,85 %) entendem competição como a “busca do resultado”: A competição é caracterizada por dois pólos em oposição que buscam seus objetivos, o que implica ganho de uma das partes e perda da outra. Na competição buscam-se resultados, o que culmina com a exclusão de um dos grupos e, considerando que haverá perda e ganho, as duas situações deverão servir de aprendizado para os alunos. Assim também a competição é uma forma de avaliar o trabalho que foi realizado e, neste sentido, ela serve de parâmetro para que o aluno meça seu rendimento e avalie se está preparado psicologicamente para competir (MARTINI, 2006, p. 83).

Os professores que compreendem que “A vida é uma competição”, correspondem a 34,61% da amostra. Nesse caso, A competição é a base de todos os nossos relacionamentos, intra e interpessoais, de forma que a própria vida se resume em uma competição. Dessa forma, o princípio de nossas relações é a competição, o que desenha uma estrutura social pronta e acabada que dependerá muito pouco de nossas interferências. Neste sentido, trabalhar com estratégias cooperativas torna-se difícil, inútil e incoerente, já que vivemos num modelo competitivo (MARTINI, 2006, p. 84).

Apenas 11,54% dos professores entendem o significado de competição como “Cooperar para competir melhor”: A competição e a cooperação são manifestações que estão diretamente relacionadas e, para atingir nossos objetivos, dependemos de cooperação de outras pessoas. Dessa forma a cooperação seria a chave para alcançar a vitória e o sucesso.

Quando os mesmos professores perguntados sobre o significado de cooperação, 90% a entende como “Ajuda mútua”: A cooperação é uma ajuda mútua, uma troca em que os indivíduos envolvidos contribuem para o benefício do todo. A ajuda aqui não envolve a exigência de algo em troca de ajuda oferecida ou cobrança do trabalho oferecido ao grupo. Cooperação é a união do grupo em prol de uma ação compartilhada por todos, em que todos vão sair beneficiados, não havendo exclusão dos integrantes do grupo (p. 89).

Cerca de 10% dos professores consideram a “cooperação: uma força menor”: A cooperação tem menos força que a competição em situação de aula, pois a competição é inerente ao ser humano (p. 89).

AUTOR			ANO	
MARCILENE REGINA BLANCO			2007	
TÍTULO			INSTITUIÇÃO	
JOGOS COOPERATIVOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES			USP	
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO		TITULAÇÃO	ORIENTADOR	
EDUCAÇÃO		M	MARIETA LUCIA MACHADO NICOLAU	
DISPONIBILIDADE ONLINE			SIM ( x )	NÃO ( )
RESUMO		PORTAL CAPES ( X )		PORTAL INST. ( )

A presente pesquisa buscou investigar a cooperação na Educação Infantil, de modo a refletir sobre o processo educativo envolvido na interação entre as crianças e estas com o professor, no sentido de analisar o papel do professor na promoção de atitudes cooperativas bem como a existência de jogos cooperativos neste nível de ensino. Com base na pesquisa qualitativa em educação, a metodologia adotada para este estudo é a do tipo etnográfico, em que a investigação proposta foi realizada através da observação participante, filmagens, entrevistas e pesquisa documental. Os subsídios teóricos estão baseados nos pressupostos de autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo do lúdico e da Educação Infantil, como Kishimoto (2005), Friedmann (1992; 1996), Wajskop (1995), Nicolau (2003), Carneiro (2006), Kramer (2006), Vygotsky (1994), Brotto (2001), Teixeira (2001), Soler (2005; 2006), Brown (2006). A análise dos dados obtidos pela pesquisa aponta para uma prática em que o lúdico resume-se a passatempo e recreação apesar de aparecer no discurso como um instrumento de ensino; o brincar não é planejado, estruturado ou mediado pelas educadoras, restringindo-se a brincadeiras livres; as educadoras não conhecem os jogos cooperativos e não os utilizam na sua prática educativa; em suas falas não demonstraram clareza sobre o conceito de cooperação, apresentando dificuldades em desenvolver atividades que a objetivem. Entretanto, observou-se a possibilidade de promover atitudes cooperativas nas crianças de 4 a 6 anos de idade pela mediação de um adulto mais experiente quando estão brincando. Para melhoria desta realidade, é necessário a capacitação dos diretores, professores, monitores e funcionários das creches municipais através de cursos, treinamentos, formação continuada, voltados à Educação Infantil, contextualizando-a historicamente, definindo o seu papel como um nível de ensino e como lugar da socialização, trabalhando a teoria na prática, para que esta seja criativa e comprometida com a educação das crianças, uma educação que privilegie a cooperação.

## **RECORTES**

### **Jogos e a educação**

[...] a escola precisa rever seus métodos e técnicas de ensino, pois ele é também reflexo de uma sociedade, trazendo para dentro de sua estrutura relações sociais discriminatórias, preconceituosas, seletivas, individualistas, competitivas, de não escuta e acríicas. Tais relações também estão refletidas nos jogos e brincadeiras utilizadas na educação infantil (p.17).

[...] na Educação Infantil a criança está formando sua personalidade, sua identidade, sua forma de agir no mundo. Se a escola buscar padrões na sociedade individualista, competitiva, seletiva, com brincadeiras e jogos que contenham atitudes acríicas, apolíticas e autoritárias, continuará perpetuando o *status quo*.(p.18).

[...] o jogo para dentro da escola possibilita pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente; pois, o jogo possibilita entrar para o mundo social e para a cultura infantil, assim como cria a possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento (p.18).

O jogo é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento cognitivo e o social, e pode ser também um instrumento de alegria. Salienta a importância do mediador (professor) trabalhar as regras do jogo após sua realização porque possibilita à criança aprender esquemas de relações interpessoais e de convívios afetivos (p.18).

## **Cooperação**

A cooperação é um processo de interação social, que está embasado na interação humano associativa pela qual as pessoas buscam encontrar respostas e soluções para problemas comuns, realizar objetivos comuns produzindo resultados através de ações compartilhadas, sendo que os benefícios são distribuídos para todos (BROTTO, 2001). (p.63).

## **Competição**

A competição também é um processo de interação social, entretanto, seus objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou opositoras, em que somente alguns são beneficiados (BROTTO, 2001).

[...] a raiz do termo *competição* (*competere*) significa, justamente, esforçar-se para obter algo junto, empenhar-se juntos, estando muito próxima do significado da palavra cooperação que, traduzindo, quer dizer operar junto ou negociar para chegar a um acordo que pareça adequado a todos os envolvidos (SOLER, 2005, p.46) (p.64).

À palavra competição estão atrelados significados de luta, disputa, rivalidade, enquanto que a cooperação traz consigo significados de comum, colaboração, ajuda, auxílio, compartilhar algo (p.64).

Ao se valorizar a competição, o homem enxerga o outro como seu inimigo, prevalecendo a lei da selva – sobrevive o mais forte [...] (p.64).

## **A competição na educação X a cooperação na educação**

[...] quando a competição está presente no processo de aprendizagem, ocorre o aumento da tensão e da frustração no ambiente, diminuindo a auto-estima e o medo de falhar aumenta, o que reduz a expressão de capacidades e do desenvolvimento da criança, promovendo a comparação entre as pessoas, favorecendo a exclusão baseada em poucos critérios, podendo desencadear comportamentos agressivos. Opostamente, quando se utilizam de jogos e as vivências cooperativas potencializa-se o processo de aprendizagem porque em seu processo não existe temor da exclusão e tensão geradas pela competição, possibilitando que o corpo e a mente dediquem-se integralmente ao processo criativo e a participação ativa no aprendizado (p.67).

[...] é possível afirmar que a educação pela cooperação, através da ação reflexiva promovida pelos jogos cooperativos, promove a cidadania, e abre espaços para a convivência em comum-unidades (p.67).

Promover a cooperação na escola é possibilitar interações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A forma como a brincadeira tem ocorrido na creche pesquisada tem levado ao desenvolvimento da competição negativa, a aprendizagem do individualismo e atitudes de simular, enganar, trapacear, não aceitar perder ou sentir-se fracassado, solucionando as dificuldades

através da agressão física e verbal, trazendo para o interior da escola os valores da sociedade que exclui, discrimina e marginaliza seus pares (p. 140).

### **Jogos cooperativos**

Os jogos cooperativos devem ser compreendidos como uma abordagem filosófico-pedagógica que foi criada para promover a ética da Cooperação e a melhoria da qualidade de vida para todos (Brotto, 2001). Envolvem dinâmicas de grupo que objetivam: despertar a consciência de cooperação – no sentido de mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais, bem como promover a cooperação entre as pessoas (BARRETO Apud SOLER, 2006). (p. 62).

Brotto (2001) e Soler (2006) definem os jogos cooperativos como jogos nos quais os participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, e gerar pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos, reforçando a confiança mútua e a autenticidade, sendo que “ganhar ou perder são apenas referências para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo” (SOLER, 2006, p. 23). (p. 62).

Não foram observadas o desenvolvimento de atividades que objetivassem a cooperação entre as crianças, existindo muitas situações de brigas e disputas por brinquedos, sem a intervenção das professoras no sentido de buscar a negociação e alcançar a cooperação. A cooperação é uma forma de interação social em que as pessoas buscam a solução de problemas comuns através de ações compartilhadas sendo todos beneficiados com os resultados alcançados. Promover a cooperação na escola é possibilitar interações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A forma como a brincadeira tem ocorrido na creche pesquisada tem levado ao desenvolvimento da competição negativa, a aprendizagem do individualismo e atitudes de simular, enganar, trapacear, não aceitar perder ou sentir-se fracassado, solucionando as dificuldades através da agressão física e verbal, trazendo para o interior da escola os valores da sociedade que exclui, discrimina e marginaliza seus pares (p. 140).

Durante a investigação, observou-se a ocorrência de algumas situações isoladas de cooperação entre as crianças, bem como situações em que foi possível desenvolver atitudes cooperativas através da mediação da pesquisadora, o que aponta para a possibilidade do trabalho com jogos que desenvolvam comportamentos cooperativos nas crianças da faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade (p. 141).

<b>AUTOR</b>		<b>ANO</b>
SÉRGIO ROBERTO ABRAHÃO		2004
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>
A RELEVÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA		UFPR
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>

EDUCAÇÃO	M	ARACI ASINELLI DA LUZ	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Este estudo levanta alguns argumentos a respeito da necessidade e configuração de um novo paradigma educacional. Aponta para a urgência da Educação em valores humanos, por meio da vivência dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. Pretende verificar se a aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias. A pesquisa foi desenvolvida na UFPR, junto a vinte e um alunos do terceiro ano do curso de Educação Física e teve por pressuposto que, através de uma formação acadêmica de qualidade, podemos levar às escolas novos conceitos de relações humanas, resgatando valores por meio de jogos que oportunizem a convivência pacífica, princípio importante na busca do equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo. Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foi usado como método de coleta de dados as entrevistas em grupo focal (pré e pós aulas-laboratório) e check-list, para posterior análise de dados, segundo a técnica de análise de conteúdo. Os alunos vivenciaram jogos cooperativos, aplicados pelo pesquisador em aulas-laboratório. Como instrumentos de registro das observações e coleta de dados utilizaram-se fotos, filmagens e gravações. Perceberam-se os jogos cooperativos como um meio eficaz para a construção de uma relação pedagógica alicerçada numa educação em valores humanos. Viu-se que, tanto os jogos cooperativos quanto a Educação em valores humanos, podem ser contemplados na formação de novos professores de Educação Física, com vistas a uma inclusão e participação de todos os alunos. Os resultados sugerem que é preciso mais que novas propostas pedagógicas, mas uma efetiva qualidade de relacionamento entre os seres humanos na exaltação do valor à vida no espaço de sala de aula.</p>			
<b>RECORTES</b>			
<b>Problema</b>			
<p>Tendo por premissa que a Cooperação e a Paz também se aprendem e se constroem social e culturalmente, tivemos como objeto de investigação se a aprendizagem de jogos cooperativos possibilita a percepção dos futuros professores a respeito de práticas excludentes e/ou discriminatórias nas aulas de Educação Física (p.1).</p> <p>O presente trabalho levanta alguns argumentos a respeito da necessidade e configuração de um novo paradigma educacional. Aponta para a urgência da vivência de valores humanos, por meio dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física (p.1).</p>			
<b>Jogos cooperativos e educação</b>			
<p>Na busca da possibilidade de mudança paradigmática em relação ao modo como são vivenciadas as relações humanas na escola, excessivamente competitivas e seletivas, apresentamos os jogos cooperativos, como um meio de reeducação social por meio das atividades propostas com um fim na cooperação e no envolvimento coletivo comum e incluyente. Percebemos os jogos cooperativos como um meio para a construção de uma relação pedagógica alicerçada na educação em valores humanos. Vemos que, tanto os jogos cooperativos quanto os valores humanos, podem ser contemplados na formação de novos professores de Educação Física</p>			



(p.2).

### **Competição**

[...] uma atitude é competitiva quando “o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu próprio benefício, mas em detrimento de A”. (ZAJONC3 citado por BROTTTO, 2001a, p. 39) COOPERAÇÃO: O psicólogo social ZAJONC considera que uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos”. (BROTTTO, 2001a, p. 38). (p.4).

A estrutura social predominante na escola é a competitiva e a forma pela qual a competição está sendo inserida no contexto escolar, através das aulas de Educação Física, é por meio do esporte e muitas vezes por procedimentos metodológicos que privilegiam o esporte rendimento. É provável que muitos professores de Educação Física não se importem com a exclusão que os jogos determinam, pois essa exclusão é socialmente aceita (aliás, daria para fazer um paralelo com as bebidas alcóolicas socialmente aceitas). Precisamos estimular e ressaltar comportamentos agradáveis e incluídos entre as crianças, promovidos pelos adultos, pais, professores, procurando a cada momento dizer palavras briosas, oferecendo desde cedo caminhos para resoluções de problemas em comunidade, contribuindo na formação de sua personalidade (p.10).

Os meios de comunicação fomentam o individualismo, a competição exacerbada, a supremacia dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”, entre outros valores. Faz-se necessário, na escola, que estas temáticas privilegiem outros valores fundantes como a solidariedade, a cooperação, o respeito, a amizade, etc., para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária (p. 16).

### **Esporte (competição) e valores sociais**

A competição, de acordo com SPARKES, citado por FERREIRA (2000, p. 97), é “um encontro social entre dois ou mais indivíduos, no qual existe um embate consciente por um objetivo comum que tende a estabelecer a supremacia de um dos lados.” Margaret Mead definiu a competição como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa está se esforçando para obter, ao mesmo tempo. Competição pode não promover excelência (*apud* ABRAHÃO, 2004, p. 17).

Em busca de uma educação plena devemos ensinar às crianças a amar o aprendizado, os esportes, bem como objetivar um rendimento obrigatório necessário a uma qualidade de vida, por meio de referenciais teórico-metodológicos atraentes e de uma Educação Física que oportunize a cada criança e adolescente uma experiência agradável e salutar, não somente do ponto de vista físico, mas também sócio-psicológico. Este discurso não desqualifica a competição, pois a partir dela os valores também podem ser trabalhados, conscientizando os alunos e motivando uma leitura crítica. As técnicas cooperativas de gestão na sala de aula não pretendem eliminar o conflito, mas sim, encontrar, em comunidade, a solução pacífica dos conflitos. Esta solução pode ser trabalhada como técnica, como proposta metodológica, ou seja, dialogar com o grupo e pedir para que discutam a situação, analisando o que poderia ser feito, o motivo do conflito. A agressividade gerada

muitas vezes pela competição pode ser um dispositivo para discussão, visando uma educação para paz (p. 18).

A competição pode promover a comparação entre as pessoas e acabar por favorecer a exclusão se o professor não perceber as ações discriminatórias de sua aula (p. 27).

A atividade esportiva pode desencadear comportamentos e desenvolver aprendizagens que contribuam com o crescimento pessoal e social do indivíduo, bem como, numa situação inversa, gerar atitudes inadequadas ou prejudiciais ao próprio sujeito e ao seu contexto de vivência (p. 44).

O esporte condensa, de maneira específica e original, as características típicas capitalistas: competição, hierarquia social, objetivação e mediação da produção, divisão do trabalho, princípio do rendimento.” Essas características, típicas capitalistas, permeiam o cotidiano da sociedade; se o professor de Educação Física não tiver um posicionamento crítico diante de sua aula pode reforçar, sem perceber, essas características, por meio do esporte, junto aos alunos (p.13).

As aulas de Educação Física são uma construção social da exclusão, pois legitimam a competição e sutilmente acabam afastando os menos capazes, levando-os a serem meros espectadores do grande espetáculo, do qual não participam de forma igualitária (p.25).

A falta de participação do aluno em aula de Educação Física, na maioria dos casos, remete a lembranças de insucesso ou de vivência não bem sucedida em esportes de competição. O medo de novos fracassos ou vergonha frente a colegas interfere no empenho e participação, quando o enfoque da aula é o rendimento (p. 24).

### **Jogos cooperativos**

Para BROWN (2001b, p. 8), “os Jogos Cooperativos não são apenas ferramentas eficientes na educação popular, mas que, além disso, são espaços de criação simbólica, de celebração e de participação ativa na construção de nossa cultura popular.” Através dos Jogos Cooperativos, Brown atua com projetos como: educação para a paz e dos direitos humanos; resolução de conflitos; perspectiva de uma educação ecológica (p. 43).

### **Jogos cooperativos e valores sociais (educação)**

Na proposta dos Jogos Cooperativos está inserida uma determinada concepção de educação, de aluno, de escola, enfim, de sociedade e de mundo. [...] a maior necessidade educativa consiste em promover a cooperação, a responsabilidade pessoal e os valores culturais humanizadores. Analisar criticamente um sistema ou uma estrutura, demanda um compromisso de sugerir uma proposta de mudança. Pensando assim, procuramos redimensionar as aulas de Educação Física escolar, pautada nos jogos cooperativos (Orlick) (p. 42-43).

Assim, ensinar e discutir sobre valores e comportamentos, possibilita o desenvolvimento de uma sensibilidade que favorece a percepção de sentimentos próprios e do outro, favorece a mútua colaboração, de modo que o outro possa ser

visto como um amigo em potencial, um solidário, e não mais como o temível adversário (p. 44).

Para BROTTTO (2001b, p. 4), “o Jogo Cooperativo incentiva a participação de todos, favorecendo o desenvolvimento harmônico das diferentes competências pessoais e interpessoais, especialmente no que diz respeito à promoção de valores humanos essenciais.” Na escola, “é preciso resgatar os valores que verdadeiramente socializam, privilegiam o coletivo sobre o individual, garantem a solidariedade e o respeito humano e levam a compreensão de que o jogo se faz com o outro e não contra o outro” (p. 45).

O efetivo compromisso pelos direitos humanos através dos jogos cooperativos podem criar espaços de solidariedade e ajuda entre as pessoas, desenvolver *sentimentos de pertença* ao grupo, ressaltar o respeito enquanto atitude fundamental das inter-relações. Estas experiências cooperativas, bem sucedidas na infância, ajudarão na opção pelas alternativas cooperativas durante toda a vida (p. 45).

[...] os jogos cooperativos podem proporcionar valiosas oportunidades de convivência e cuidado, desenvolvendo a confiança e apoio mútuo, criando um sentimento de comunidade, ao fazer com que todos se sintam incluídos, participem igualmente, trabalhem juntos e se divirtam (p. 45).

“A Educação Física deve ser para todos e não somente para os ‘atletas’, os maiores ou mais fortes” (BROWN, 2002, p. 42). As feridas criadas pela exclusão e pela competição exacerbada podem ser evitadas se a proposta de Jogos Cooperativos for empreendida e incorporada às práticas escolares. Desta maneira supõem-se que o processo que possa levar à exclusão possa ser percebido, analisado e criticado, de maneira que possibilite novas alternativas de propostas metodológicas (p. 46).

Muitos jogos podem ser adaptados, simplesmente eliminando a ênfase na competição e no vencedor. “O desafio num jogo cooperativo é a superação coletiva de algum obstáculo externo ao grupo (p. 46).

### **Cooperação**

O psicólogo social ZAJONC considera que uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos”. (BROTTTO, 2001a, p. 38) (p. 4).

Cooperar é diferente de competir, BARATA (2001, p. 5) afirma que “cooperação não é apenas uma situação não competitiva. Ela requer que trabalhem juntos para que possamos atingir nossos objetivos.” O objetivo do jogo cooperativo é jogar com os outros e não contra eles, fomentando assim a união e a solidariedade. Ao invés de repetir esquemas de ganhadores e perdedores, o Jogo Cooperativo crê na possibilidade de sentir êxito coletivo e na alegria compartilhada (p. 46).

### **Conflito**

Presenciamos atualmente conflitos entre nações que, visivelmente, são resultado das contradições, da divergência de interesses e, principalmente, de uma falta de

compreensão da história do outro, da forma de pensar e viver do “próximo”. [...] O risco da guerra e dos conflitos é real para todos. Nações, povos ou pessoas, diante de situações excludentes e conflitivas [...]. No entanto, em nosso cotidiano, são inúmeras as situações de conflitos vivenciados que passam despercebidas, ou se percebidas, não se beneficiam do mesmo fervor e empenho na busca de harmonia (p. 27).

O PEVH capacita agentes de mudança para que possam aplicar os conhecimentos nas escolas e na vida diária. Dessa maneira, contribui de forma efetiva para resgatar no nosso país a cooperação, a solidariedade e o respeito ao diferente, considerando todas as culturas e tradições, promovendo o desenvolvimento humano com consciência ética, despertando nas pessoas o compromisso de uma cultura de paz e a vivência da espiritualidade no cotidiano (p. 28).

A proposta de Educação em Valores Humanos, que serve de referencial para nossa pesquisa, tem como sustentação teórica o Programa de Educação em Valores Humanos (PEVH) [...].

### **Conclusão**

Notamos que, por meio dos jogos cooperativos, os alunos sentiram satisfação em participar das atividades, foram incluídos e aceitos pelo grupo, ninguém ficava à margem da participação. Foi perceptível um clima de alegria, de entusiasmo e todos sentiram-se respeitados (p. 106).

Os alunos relataram ter sentido um clima de cooperação e paz durante os jogos cooperativos, na grande maioria, também sentiram vontade de ajudar os (as) amigos (as) na realização dos jogos, e nas atividades desenvolvidas. Tivemos a cooperação como ponto forte nas aulas ministradas pelo pesquisador (p.106).

Os jogos cooperativos podem semear as possibilidades de construção de relações mais humanas, num desenvolvimento integral, através da valorização do potencial individual e podem ser implementados facilmente na escola; como um instrumento de articulação, podem oportunizar o contato do aluno com ele mesmo. Por meio deles, há possibilidades de intervenção na formação profissional e na trajetória pessoal de vida, com base na reflexão e consciência crítica, necessárias para a mudança, melhorando a formação do ser humano (p.107).

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
VERA LUCIA RODRIGUES DE MORAES			2008	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
OS JOGOS COOPERATIVOS NAS AÇÕES DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA, NA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGAUI - RS			UNISINOS	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO		M	ROSANE MARIA KREUSBURG MOLINA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES ( X )</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>

O estudo em questão objetiva investigar o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União a Vida, vem produzindo nos saberes e nas práticas docentes dos professores do ensino público da Região do Médio Alto Uruguai/RS, na perspectiva deste coletivo docente. A pesquisa foi realizada em quatro municípios, que implantaram o programa até 2004, do qual o resultado apresenta-se a médio/longo prazo. Os pressupostos que circunscreveram a pesquisa são: a) vivemos tempos de pautas sociais que têm potencializado posições individuais e fragilizado a escola, como espaço de experiências significativas de aprendizagem; b) os “jogos cooperativos” expressam uma experiência em “pedagogia da cooperação”; c) os docentes significam suas práticas, a partir da própria experiência; d) motivações e desafios advindos de espaços localizados fora dos muros do sistema oficial de ensino podem modificar saberes e práticas docentes sempre que os incluam em todo o processo. A LDBen, as diretrizes dela decorrentes e os princípios dos “Jogos Cooperativos” foram referência para a análise das práticas e dos processos educativos no estudo desta pesquisa. O problema de conhecimento, que sustentou o estudo, questiona o impacto que os Jogos Cooperativos, nas ações do Programa A União Faz a Vida, tem produzido nos saberes e nas práticas pedagógicas dos professores, que trabalham nas escolas públicas da Região do Alto Uruguai/RS, na perspectiva desse coletivo docente. A pesquisa é de abordagem qualitativa/descritiva, e os atores da pesquisa são dois professores por escola participante do Programa, escolhidos por critério de representatividade, no que tange ao contexto da pesquisa. A coleta de dados deu-se a partir de análise de documentos, questionários e entrevistas. O processo analítico evidenciou que as diretrizes do Programa A União Faz a Vida, idealizado pelo SICREDI, produziram novas formas de relacionamento com a comunidade escolar e têm, sobretudo, aprimorado dinâmicas cooperativas no fazer pedagógico, em todas as disciplinas no âmbito das escolas estudadas.

## **RECORTES**

Hoje, é muito comum em reuniões pedagógicas, realizadas periodicamente nas escolas, ter observado relatos de insatisfação por parte dos professores em geral, quanto, ao desrespeito das crianças e adolescentes em relação aos próprios colegas, promovendo atos de exclusão e marginalização, nos quais muitos professores não conseguem intervir satisfatoriamente. Enfim, são freqüentes as reflexões relacionadas às questões comportamentais das crianças e dos adolescentes (p.9).

Este exercício reflexivo permitiu-me, juntamente com um expressivo número de educadores, a elaboração de novas propostas pedagógicas que privilegiassem a vivência de valores humanos, que, por sua vez, permitissem maior qualidade nos processos de relacionamento entre os indivíduos. Pode-se citar como exemplo a exaltação do valor à vida, por meio da convivência pacífica, princípio importante no encontro com o equilíbrio pessoal, cognitivo e afetivo, fatores tão necessários para uma aprendizagem de qualidade. Muitas destas propostas ficaram somente na reflexão, pois os problemas relacionados à prática de relações interpessoais e integrais, com manifestações agressivas, continuam povoando as escolas (p.10).

[...] localizo meu interesse em investigar a contribuição dos Jogos Cooperativos na construção da cultura cooperativa, mote principal do Programa A União Faz a Vida, na perspectiva do Coletivo docente das escolas participantes do programa na região do Médio Alto Uruguai/RS (p.10).

## **Cooperação**

Considerando as palavras de Boff, a cooperação é a saída para projetos pessoais e coletivos. Substituindo-se a troca competitiva, em que apenas um ganha, fortalece-se a troca complementar e cooperativa, em que todos são beneficiados (2001) (p. 20).

Entender-se como parte de um todo interligado é ver o outro e as relações com o outro de forma aberta e solidária, sob uma ótica livre de preconceitos, aparências e adversidades (p. 20).

## **Jogos cooperativos e valores sociais (educativos)**

O canadense Orlick diz que “O objetivo primordial dos Jogos Cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (p. 123). O autor iniciou seus estudos acerca deste tema anti-competitivo na Universidade de Ottawa, no Canadá. O livro “WINNING THOROUGH COOPERATIN” é reconhecido mundialmente pela riqueza de informações para a compreensão dos Jogos Cooperativos (p. 14-15).

[...] os jogos cooperativos foram pensados como instrumentos de ludicidade, capazes de intervir no modelo capitalista de competição e promover uma revisão de valores e condutas na direção da cooperação. Logicamente, esta não é uma proposta revolucionária ou milagrosa capaz de modificar, por si só, uma estrutura social. É, por sua vez, uma prática importante que surge para questionar a ideologia social individualista/competitiva e que, aliada a outras práticas, abre a perspectiva para a construção de novos processos de subjetivação de relações sociais (p.18).

Se os jogos cooperativos forem vistos como único meio de socialização, corre-se o risco de praticar a solidariedade somente durante aquele momento. Esta não é uma proposta transformadora, pois o desafio implica implantar a cooperação em todos os ambientes, embora a prática na escola já seja um excelente começo (p.19).

Esta prática não se apresenta somente como uma forma de trabalhar os jogos e as brincadeiras na escola, mas como um estilo de vida, que gere impactos de solidariedade entre as pessoas, por uma melhor convivência em sociedade (p. 20).

Numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles seja alcançado, todos os demais integrantes deverão, igualmente, alcançar os seus respectivos objetivos. São jogos em que a ação cooperativa dos participantes é necessária para atingir um objetivo comum. Os participantes jogam uns com os outros e não contra os outros, superando desafios e compartilhando o sucesso (p. 23).

## **Competição e valores sociais**

Se os modelos predominantes de jogos competitivos estimulam para um resultado anti-social, não poderíamos encaminhá-los à formação de uma sociedade emancipadora e democrática? Neste sentido, os jogos cooperativos foram pensados como instrumentos de ludicidade, capazes de intervir no modelo capitalista de

competição e promover uma revisão de valores e condutas na direção da cooperação (p. 18).

As brincadeiras que são, em geral, desenvolvidas nas escolas, e que se fundamentam fortemente na competição, são o espelho da ordem cultural de um sistema econômico individualista e competitivo. E, ao mesmo tempo em que refletem este sistema, também reforçam-no, intensificando seus valores (p.18).

A escola ainda tem como valor o mérito, focalizando o resultado e não o processo qualitativo que conduziu o indivíduo até ali. Portanto, o espírito competitivo é, freqüentemente, reforçado nas escolas, produzindo rivalidade, exclusão e até mesmo violência. Em decorrência, pouco se ocupa da solidariedade, da coletividade e da construção conjunta (p.22).

[...] é muito comum entender a competição como uma forma de preparar a criança para o futuro, para o mundo competitivo que se vive hoje. No entanto, a competição diminui a auto-estima e eleva o medo do fracasso. Aumenta, gradativamente, a equiparação entre as pessoas e favorece a exclusão. Assim, os jogos cooperativos na escola aumentam a tensão das crianças e dos adolescentes e favorecem a frustração, muitas vezes, desenvolvendo nos estudantes comportamentos agressivos (p.23).

## **Resultados**

Alguns professores durante a realização da pesquisa opinaram quanto ao papel da cooperação, da competição, dos jogos competitivos e dos Jogos Cooperativos. Sobre os jogos competitivos a professora Angélica diz: “Os jogos competitivos despertam os valores de revanche, individualismo, de competição, de egoísmo e até mesmo de agressão” (MORAES, 2008, p. 76).

Sobre os Jogos Cooperativos a mesma professora explica que: “Os Jogos Cooperativos são centrados na união, buscando a participação de todos, com metas coletivas, sem exclusão e individualismo. Estes jogos elevam a auto-estima, porque buscam valorizar as características das pessoas com suas limitações, com seu potencial. O ritmo de cada um é respeitado e todos contribuem”.

Sobre a competição a professora Ana Paula relata que: “Trabalhávamos muito com jogos de competição e sem termos objetivos, e isso fazia com que muitos alunos já afastados, se sentissem ainda mais excluídos. Se reforçarmos a exclusão tendemos a piorar muito, enquanto grupo. Por isso, acredito que os Jogos Cooperativos vieram a atender esta necessidade de socialização, de cooperação”.

Sobre os Jogos Cooperativos, a professora Angélica afirma: “Penso que seria quase impossível vivermos sem os Jogos Cooperativos, pois eles são um farol que nos une, nos guia, e aí entra o do coordenador de cada escola, que quando vê o grupo disperso, chama e leva a uma nova reflexão”.

<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
JOVERCI ANTONIO POCERA	2008

<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ANÁLISE DAS RELAÇÕES DESENCADEADAS PELOS JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO AGRÍCOLA SENADOR CARLOS GOMES DE OLIVEIRA		UFRRJ	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	M	ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Durante muito tempo acreditou-se que todo tipo de jogo era importante para promover cooperação, integração e união das pessoas. Hoje ainda é bastante comum encontrar nas escolas projetos descritos com a famosa frase "através desses jogos pretendemos promover integração entre nossos alunos". Uma vez aprovado, a direção reúne os professores para organizar jogos com disputa acirrada entre as séries. Atitudes como estas também ocorrem diariamente nas aulas de educação física escolar ofuscada pelo discurso da necessidade da competição para motivar os alunos. Por meio desta pesquisa realizada entre os alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira, instituição ligada à Universidade Federal de Santa Catarina, procuramos identificar de que forma poderemos trabalhar os jogos para exercitar a cidadania, a ética e os demais valores indispensáveis na formação do caráter que promove a integração e a socialização dos alunos das diferentes turmas da escola. As técnicas apresentadas evitam que os alunos sejam separados em grupos, duelando entre si para obter uma "vitória" (maior número de pontos), incentivados por uma platéia com os mesmos ideais, onde o mais importante é vencer o outro não importando as "armas" utilizadas. Esta estratégia promove apenas a disseminação dos ideais propagados pela poder dominante e a elitização do esporte, deixando de lado pessoas com limitação de desempenho físico. A valorização excessiva da competição gera desavenças entre os alunos para serem superadas em situações futuras. Seguindo a filosofia do amor, propagada pelos jogos cooperativos poderemos desenvolver atividades que promovam a cooperação e integração dos alunos das diferentes séries para superar os desafios propostos. Ao incentivar o trabalho cooperativo deixamos para um segundo plano as medalhas, troféus e placar final. Enfim, para seguir esta linha de trabalho, o profissional deverá lembrar que não existe integração, cooperação e afetividade num ambiente que valoriza apenas o primeiro colocado, da mesma forma que os valores presentes nos jogos fazem parte das atitudes das pessoas no seu convívio diário.</p>			
<b>RECORTES</b>			
<p><b>Cooperação X Competição</b></p> <p>O ponto fundamental da pesquisa e despertar a consciência das pessoas para a necessidade de praticar a solidariedade, o companheirismo, o amor como defende Maturana (2002), em detrimento de uma vida extremamente competitiva que propaga a rivalidade, a cobiça e a exclusão das pessoas (p. 14).</p> <p>Onde são trabalhadas atividades que excluem pessoas, não podemos dizer que estamos contribuindo para a formação do ser humano ensinando democracia, ética, respeito e cidadania. Somente num ambiente democrático e de aceitação as diversidades é que pode marcar presença a democracia (p.15).</p> <p>A sociedade, de maneira geral, e em especial a escola, não perceberam que o jogo,</p>			



com características unicamente competitivas, nas mais diversas formas, é um dos grandes aliados do sistema capitalista para manter-se no topo, com o discurso de ser um instrumento necessário para estimular o trabalho em equipe. Na verdade, além de motivar poucas pessoas, apenas os melhores, exclui aqueles que têm dificuldade para solucionar os problemas em determinadas áreas (p. 15)

### **Competição**

[...] é um processo de interação social, em que os objetivos são exclusivos, ações isoladas ou em oposição umas das outras e benefícios concentrados a alguns (p. 40).

### **Jogos competitivos e valores sociais**

O planeta terra somente vai ser um lugar de seres humanos, quando tivermos a virtude da solidariedade. Os jogos cooperativos ajudam a desenvolver essa virtude (SHINYASHIKI, p.15).

A sociedade, de maneira geral, e em especial a escola, não perceberam que o jogo com características unicamente competitivas, nas mais diversas formas, é um dos grandes aliados do sistema capitalista para manter-se no topo, com o discurso de ser um instrumento necessário para estimular o trabalho em equipe. Na verdade, além de motivar poucas pessoas, apenas os melhores, exclui aqueles que têm dificuldade para solucionar os problemas em determinadas áreas (p.15).

As competições induzem nos participantes sensações da seguinte forma: os vencedores carregam o ar de superioridade e a obrigação de vencer sempre, não interessa com que armas. A malandragem encontrada para burlar as regras faz parte do jogo. O outro, para eles, é um mal necessário, não interessa como se sentirá ao término do jogo, o importante é ganhar. Desenvolvem esses valores, que também são levados para a vida, independente da área que forem atuar. Aos perdedores, cabe conformar-se com a derrota, sendo confortados pela famosa frase “o importante é competir”. A maioria incute em sua mente a idéia de inferioridade, afastando-se das atividades (p. 15-6).

Após um evento esportivo com os alunos da escola o pesquisador observou: “[...] os jogos criavam pessoas individualistas, despertando o espírito de revanchismo, para ser superado em ocasiões futuras contra a própria turma ou contra outras que apareciam durante o curso (p.16).

A competição apresentada tem o significado de ser o melhor a qualquer custo (p.20). Se o professor planejar suas aulas com o intuito de atender às diversidades [...] estará contemplando valores, ética, respeito, cultura, etc. Caso contrário, ao estimular a competição, a vitória a qualquer custo, estará incentivando a desonestidade, o sucesso à custa do outro, a exclusão e a violência (p.20).

Mas como transformar uma cultura competitiva e agressiva em jogos baseados em princípios cooperativos? Como mudar a filosofia da livre e sadia competição? Entendemos como Maturana (2002): não existe competição sadia. A competição é um fenômeno cultural e humano com o intuito de negar o outro (p.25).

A cultura empregada atualmente nas aulas de educação física associa o jogo à competição, acredita que para envolver os alunos nas atividades é necessário existir a competição (SOLER, 2005). Percebemos na prática que o modelo atual, além de não trazer benefícios para nossos alunos e conseqüentemente para a sociedade, traz sérios prejuízos, pois estimula a exclusão. A exclusão citada refere-se, em primeiro lugar, aos alunos que deixam de praticar atividades esportivas por não apresentarem um porte atlético ideal (padrão difundido pela mídia). Em segundo lugar, aos alunos que têm “medo” de praticar atividades em virtude do excesso da violência durante e após o jogo, excluindo-se das atividades (p. 33).

### **Jogo e educação**

O jogo tem o poder fantástico de abrir novas portas, permitindo a qual joga entrar em contato com um novo mundo, sendo extremamente importante na formação do comportamento. Podemos também, por meio do jogo, construir uma sociedade mais humana, cooperativa e pacífica ou, ao contrário, tornar essa mesma sociedade extremamente competitiva, violenta e desumana. Devemos lembrar que o jogo pode levar-nos a direções variadas, dependendo do enforque que damos a ele (p.25).

### **Cooperação**

[...] é um processo de interação social, com objetivos comuns, ações compartilhadas e benefícios distribuídos entre todos (p. 39).

### **Jogos cooperativos e valores sociais**

[...] são propostas que buscam diminuir a agressividade nos jogos e na própria vida, promovendo em quem joga atitudes positivas, tais como: cooperação, solidariedade, amizade e comunicação. São jogos desenhados para o encontro, buscando a participação de todos e sempre desafiando rumo a objetivos coletivos (SOLER, 2005, p.51) (p. 37).

Na filosofia da cooperação está entendido que não temos pessoas perfeitas, completas, cada um tem seus pontos positivos e suas limitações. É necessário identificar as qualidades de cada um para constituir uma equipe vitoriosa. Ninguém pode ser dispensado, pois em determinados momentos os resultados poderão ser prejudicados pela sua falta (p. 37).

Os jogos cooperativos surgiram da constatação do quanto a sociedade valoriza excessivamente o individualismo e a competição, principalmente na cultura ocidental, em detrimento de um trabalho coletivo (BROTTO, 1995) (p. 33).

A cada ano vários professores vêm aderindo à filosofia dos jogos cooperativos, disseminando entre seus alunos a prática da cooperação. Acreditamos que em poucas décadas ela contemplará praticamente todos os ambientes escolares e a sociedade, e de uma forma geral, modificará substancialmente as aulas de educação física (p. 34).

Para melhorar o ambiente escolar, de modo a permitir um espaço ideal para a aprendizagem, há a necessidade de encontrar meios adequados para estimular a

socialização dos alunos. Os jogos cooperativos poderão ser instrumentos adequados. Através da sua prática os alunos poderão exercitar a cooperação, solidariedade, respeito ao próximo e o cultivo da cidadania. Sempre que valorizarmos os resultados conquistados pelo grupo em detrimento do individual (BROTTO, 2001) estaremos fazendo esse exercício, conseqüentemente, diminuindo os problemas disciplinares da escola (p. 36).

### Conclusão

Nas aulas- laboratório, quando eliminamos a competição e estimulamos a solidariedade, percebemos que o respeito e a valorização entre os participantes das diferentes séries passaram a imperar, gerando um clima de amor, favorável para o exercício do respeito e da socialização (p. 72).

A pesquisa mostrou que por meio da prática de jogos cooperativos a serem desenvolvidos entre os alunos do CASCGO poderemos mudar os paradigmas da competição, melhorando o relacionamento entre os alunos. O respeito às individualidades estimulará uma convivência harmônica no internato e em todas as práticas de ensino realizadas na escola, podendo ser disseminado nas comunidades de origem dos alunos (p.75).

<b>AUTOR</b>		<b>ANO</b>	
ROBERTO MALUF DE MESQUITA		2008	
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>	
A PEDAGOGIA DO ESPORTE: INVESTIGANDO O CASO DO BASQUETEBOL NO BRASIL		PUC-RS	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO	D	CLAUS DIETER STOBÄUS	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
Nos últimos anos, a Educação por meio do Esporte vem conquistando reconhecimento de vários setores da sociedade, uma vez que apresenta efetivas possibilidades para o desenvolvimento de atitudes e valores em crianças e jovens. Esse tópico foi abordado por Pierre de Coubertin e consta na Carta Olímpica. Entretanto, em inúmeras circunstâncias a realidade do esporte para crianças e jovens no Brasil parece estar distante dos princípios e objetivos que regem a organização e funcionamento do Movimento Olímpico. Em muitos casos, os modelos esportivos para os adultos são introduzidos com pequenas adaptações nas categorias de base. A comunidade científica tem questionado essa prática, remetendo à reflexão sobre tópicos importantes relacionados com aspectos pedagógicos, integridade física e psicológica dos praticantes, entre outros. Face ao exposto, os objetivos do presente estudo são: a) verificar se o modelo do basquetebol seguido no Brasil é adequado para a Educação Esportiva de crianças e jovens e para a formação de atletas olímpicos em potencial; b) verificar se a prática atual do basquetebol no Brasil segue os pressupostos teóricos da iniciação esportiva propostos pela literatura atual; c) propor alternativas para uma Educação Esportiva e um processo de formação de atletas olímpicos em potencial conectados com o conhecimento científico. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, realizado por meio de entrevistas			

semi-estruturadas com jogadores e técnicos de equipes brasileiras de basquetebol de alto rendimento. As entrevistas foram submetidas à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, complementada por Moraes. Os resultados indicaram que o modelo do basquetebol brasileiro não é adequado, uma vez que não está de acordo com as fases de crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens. Os resultados também apontaram que a prática atual da iniciação esportiva não segue os pressupostos teóricos. Por fim, uma das alternativas recomendadas sugeriu uma proposta Educacional por meio de Jogos Cooperativos, Festivais e Jamborees com adaptações para o basquetebol.

## **RECORTES**

### **Esporte e educação**

Nos últimos anos, a Educação por meio do esporte vem conquistando reconhecimento de vários setores da sociedade, uma vez que apresenta efetivas possibilidades para o desenvolvimento de atitudes e valores em crianças e jovens (p.18).

Os cursos de formação de profissionais de Educação Física passaram a enfatizar a idéia de que os exemplos de *fair play*, como ganhar e perder com dignidade, respeitar as regras e os adversários, podem servir para futuros empreendimentos na vida de cada cidadão (p.18).

Atualmente visualizo, em inúmeras oportunidades, a situação de crianças e jovens competindo no modelo cujo formato está baseado nos campeonatos de atletas profissionais (p.18).

Levando em consideração a integridade física dos seres em formação, é importante enfatizar que o esporte de rendimento visa, prioritariamente, o resultado, comprometendo, em determinadas ocasiões, a saúde dos participantes. Qualquer programa de atividade física voltado para a infância e juventude que não prevê a promoção da saúde física e psicológica como um dos principais objetivos deve ser questionado (p.18).

### **Competição e educação**

Outro aspecto contestado é a exclusão de crianças e jovens considerados menos habilidosos que, ao competirem em eventos que seguem as regras oficiais do basquetebol, onde o número de participantes é limitado, são privados, em alguns casos, de participarem de determinadas competições. Essas ações parecem evidenciar antagonismo aos atos pedagógicos (p.18-9).

*Os estudos que discutem e refletem sobre o papel pedagógico do esporte sempre será pauta de discussões, pois,*

[...] cada vez com mais intensidade, as vitórias e conseqüentes títulos são supervalorizados (p.19).

Mesmo entendendo que o esporte suscita nas pessoas sentimentos diferenciados e que as vivências são únicas, acredito que de algum modo, os conhecimentos adquiridos por meio da vivência prática podem ser generalizados dentro de um determinado contexto esportivo. O histórico dessas vivências faz com que as

experiências individuais adquiram uma conotação passível de compartilhamento com seus pares. Percebo então, que esses aprendizados, além de apresentarem características individuais, também podem ser considerados coletivos (p. 21).

Costumava contar as horas que faltavam para o início dos treinos. O ingresso na equipe de basquetebol provocou alterações no meu comportamento. Meus pais perceberam responsabilidade e disciplina em determinadas situações de convívio familiar (p. 22).

Por outro lado, lembro com muita clareza as repreensões e cobranças do técnico durante as práticas e principalmente nas partidas. Confesso que esse procedimento do técnico provocava insegurança e nervosismo (p. 22).

[...] a Educação de crianças e jovens por meio do esporte exige a superação de modelos que propõem uma especialização precoce e conseqüente desrespeito às fases de crescimento e desenvolvimento para atingirem modelos que estão em sintonia com as teorias da Educação esportiva (p.30).

Identifico a importância de um processo competitivo na formação de um indivíduo. Essa idéia é compartilhada por Mitra e Mogos (1990) que reconhecem na competição bem dirigida direcionada para a faixa etária que abrange os 7 e 14 anos, como provável garantia do desenvolvimento do repertório motor dos alunos. Do mesmo modo Hahn (1988) afirma que mediante a análise de dados e resultados de investigações, é possível demonstrar que o treinamento para crianças pode ter efeito positivo, desde que contemple responsabilidade pedagógica (p.47).

Porém, se não houver responsabilidade pedagógica, provavelmente os aspectos negativos poderão sobrepor-se aos positivos nas referidas competições de basquetebol no Brasil (p.47).

Um fato que merece atenção nesse caso não é a baixa idade em que as crianças podem ser iniciadas no esporte, mas sim o modo como o processo ocorre [...] (p. 47).

Descrição das competições infantis que presenciei: Nesse formato de competição, aparentemente a situação parece ser tranqüila antes de começar o jogo. Entretanto, depois que a partida tem início, em inúmeras situações, a cordialidade termina e a relação com a teoria parece ser praticamente nula, contrariando a recomendação de Freire (1996, paráfrase): “uma educação efetiva deve ser afetiva, fazendo-se necessária a integração do educando ao contexto social” (p.57).

Além de desrespeitar o ritmo de crescimento e desenvolvimento dos praticantes que se encontram na infância ou juventude, o que se observa é um ambiente tenso, pelo compromisso do alto rendimento, onde não encontramos o prazer da atividade física entendido como essencial à vida (OLIVIER, 1999) (p.57).

### **Cooperação e Competição**

Ao centrar uma proposta educacional por meio do esporte possível de ser identificada na prática, Brotto (2003: 27) caracteriza a cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os

resultados são benéficos para todos”. Em contrapartida, a “competição é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados” (p. 37).

### **Conclusão**

qual a idade mais apropriada para crianças e jovens começarem a competir no mesmo modelo dos adultos, seguindo critérios de adaptação das regras de acordo com a faixa etária dos praticantes.

Mesmo convicto que o esporte é fundamental na Educação de crianças e jovens, possibilitando combater a discriminação, promover paz, tolerância e amizade (BO CARLSSON e FRANSSON, 2005) e que pode atuar na promoção da solidariedade, honestidade, responsabilidade, disciplina, dedicação, coragem, perseverança, preparação para a vida, não poderia deixar de criticar os aspectos que considero nocivos no modelo em questão (p.81).

Entre as alternativas que podem ser recomendadas a partir de princípios orientadores derivados do estudo, estão os jogos cooperativos, festivais e jamborees com adaptações para o basquetebol. Diante da complexidade do contexto que apresenta inúmeras variáveis, as evidências apontam para mudanças graduais (p. 106).

Ao concluir esta investigação, foi possível ratificar que o modelo competitivo organizado para crianças e jovens no Brasil privilegia uma especialização precoce e desrespeita as fases de crescimento e desenvolvimento dos praticantes. Essas indicações foram percebidas tanto nas pesquisas que abordam a temática, como nas falas expressas nas entrevistas (p. 105).

### **Entrevistas (Resultados)**

Em entrevista com o Técnico “9” sobre a competição nos esportes com crianças: Deve haver competição? Lógico que deve, porque hoje o mundo é competitivo e você deve ensinar, mas descobrir outras formas de competição que não seja essa maneira cruel de um campeonato em que vale taça. Então, eu sempre defendi a idéia de grandes festivais, que você vá com uma proposta educacional, que você avalie realmente os movimentos, que você vá com uma proposta de *fair play* (p. 99).

Segundo Mesquita (2008), O foco da questão não aponta para eliminar a competição organizada para crianças e jovens, mas sim adaptá-la de acordo com estudos científicos (p. 99).

Reconheço a importância das atividades competitivas que é salientada por Drewe (1998) ao relacionar esta prática com as seguintes virtudes: coragem, dedicação, disciplina, perseverança, em preparação para a vida (MESQUITA, 2008, p. 100).

T15 critica a esportivização e a especialização precoce em crianças ao afirmar: Nos dias de hoje, eu acho que isso está pesando mais o ser campeão do que a formação [...].

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
JADER DENICOL DO AMARAL			1997	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
JOGO E AUTO-IMAGEM: A COOPERAÇÃO EM FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS			UFRGS	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
CIENCIAS DO MOVIMENTO HUMANO		M	JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (X)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL (X) TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. (X)</b>	
<b>OUTROS ( )</b>				
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>		
<p>Este estudo foi desenvolvido a partir de preocupação em como ajudar as pessoas a alcançarem o seu ótimo nível de qualidade de vida através de jogos cooperativos, em meio a atividade laboral. Partimos de pressuposto que o homem é um ser inacabado, que está em constantes transformações durante todo o seu ciclo vital. Sendo assim, procuramos criar e ocupar espaços de aprendizagem que a educação formal não atinge e que não são aproveitados. A partir desta colocações, elegemos o jogo cooperativo como instrumento de articulação e promoção do processo educativo, com o intuito de ajudar a melhorar o nível de cooperação, a auto-imagem e auto-estima do grupo. O trabalho foi desenvolvido com 14 sujeitos do sexo masculino e feminino escolhidos aleatoriamente. Ao final de cada encontro, após as atividades, os participantes recebiam um diário, no qual foram realizados apontamentos, somente escritos pelos participantes, que descreveram as atividades desenvolvidas neste dia, suas reações e impressões do grupo e de si mesmo. A análise dos dados foi realizada a partir de técnicas de análise de conteúdo. Cada participantes foi submetido a realização de um Questionário de Auto-Imagem, elaborado por Claus Dieter Stobaus antes e depois da realização do trabalho de pesquisa. Não houve diferença significativa entre a primeira e segunda aplicação. Os resultados alcançados foram bastantes significativos, à medida que o grupo correspondeu ao programa de atividades, evidenciando a importância do "encontro" e da descoberta. O encontro consigo mesmo, enquanto pessoa e profissional, naquilo que realizam e fazem com os seus corpos e, a descoberta do potencial de cada um, traduzidos na cooperação, na integração e no afeto. Os resultados apontam também, caminhos e subsídios na construção de uma proposta da Educação Física. O trabalho realizado não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de apontar caminhos na construção de uma pessoa melhor.</p>				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
IVANA DE CAMPOS RIBEIRO			1998	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ECOLOGIA DE CORPO & ALMA E TRANSDISCIPLINIDADE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL			UNESP-RC	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
CIENCIAS DA MOTRICIDADE		M	LUIZ ALBERTO LORENZETTO	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (X)</b>
<b>CONTATO COM O</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>	

<b>AUTOR</b>	<b>OUTROS ( )</b>		
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Este estudo trata de uma proposta metodológica cuja finalidade é o restabelecimento da relação harmônica entre o ser humano, a sociedade e a natureza, perdidos através dos tempos. encontramos em algumas atividades como jogos cooperativos, massagens, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, exercícios de exploração dos sentidos entre outros, um caminho para se exercitar conceitos ecológicos. acreditamos que estas práticas contribuem para um corpo&amp;alma estar em melhor equilíbrio (físico e mental), com sentidos mais afinados os quais contribuem para uma melhor qualidade de vida, que se inicia no viver harmônico entre o ser humano consigo próprio, deste com a sociedade e desta com a natureza.</p>			

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
RENATA DO NASCIMENTO CHAGUA CORTEZ			1999	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
SONHANDO COM A MAGIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA			UNESP-RC	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
CIENCIAS DA MOTRICIDADE		M	LUIZ ALBERTO LORENZETTO	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (X)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL (X) OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. (X)</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>		
<p>Este trabalho trata sobre a aplicação dos jogos cooperativos na escola de ensino fundamental. o objetivo foi estudar os efeitos das variáveis situacionais sobre o comportamento competitivo ou cooperativo durante os jogos e verificar a influência de diversos jogos cooperativos sobre a satisfação, alegria, auto-estima e sociabilização dos alunos, colaboração com a integração entre estes e o nível de competição propiciando um ambiente menos tenso. participaram desta pesquisa 15 alunos da 3a.. série do 1o. grau que trabalharam em grupos com números variados de integrantes. os resultados obtidos mostraram melhora quanto a cooperação, satisfação, alegria e à diminuição da competição que tornou-se menos acirrada e tensa, mais tranquila e prazerosa.</p>				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
JÚLIO EYMARD RODRIGUES MARTINS			2006	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
O VALOR DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA A VIDA DE INDIVÍDUOS ESQUIZOFRÊNICOS QUE TÊM A DOENÇA MENTAL COMO UM PROBLEMA EXISTENCIAL			UCB-RJ	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
CIENCIAS DA MOTRICIDADE HUMANA		M	HERON BERESFORD	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (X)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>		



A essência do problema que originou este estudo foi a dificuldade que Indivíduos Esquizofrênicos têm de se relacionarem entre si mesmos, e de permanecerem motivados para participarem das atividades, desenvolvidas no ambiente de confinamento da Associação de Amparo aos Doentes Mentais São João Batista – ASADOM, na cidade de Caratinga, MG. O objetivo geral desta dissertação é estabelecer uma fundamentação teórica e prática, acerca do valor dos jogos cooperativos, voltados para portadores de Esquizofrenia que têm a doença mental como problema existencial, levada no contexto da Ciência da Motricidade Humana, e na área de concentração, Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana. Foi inserido, quanto à linha de pesquisa e o projeto de pesquisa, respectivamente, Aspectos Filosóficos e Sociais da Motricidade Humana e Valores Humanos na Corporeidade e na Motricidade. O objetivo geral foi alcançado, através do desenvolvimento de uma Compreensão Axiológica e da Compreensão Fenomenológica do objeto formal; da Explicação Fenomênica da Esquizofrenia; da Compreensão Fenomenológica do objeto prático deste trabalho, ou seja, dos jogos cooperativos, e da elaboração de uma Ordenação Axiológica, acerca dos jogos cooperativos voltados para a vida dos Indivíduos Esquizofrênicos que têm a doença mental como um problema existencial. Caracterizou-se como de natureza filosófica e nele utilizou-se o método fenomenológico de Husserl, substituindo-se a etapa da reflexão fenomenológica pela reflexão ontognoseológica, ou ordenação axiológica, proposta por Reale. Concluiu-se com este estudo que o ente do Ser do Homem, indivíduos esquizofrênicos, envolvidos dentro de uma circunstância e corporeidade, tendo a doença mental como um problema existencial, ocasionando dificuldades de relacionamentos entre si mesmos, e desmotivação, têm a necessidade de participar dos jogos cooperativos, pois, tal objeto prático conseguiu suprir positivamente a carência, privação e vacuidade dos mesmos, carências de diferentes naturezas, Biossócio-Histórica como carência principal; Biopsíquica ou Emocional; Bio-moral ou Humana e Biofísica. Com essa conduta e comportamento motor, suprimindo tais carências, efetivamente foi agregado a eles o valor de pessoa humana, tornando-os beneficiários dos jogos cooperativos. Portanto, recomendou-se aos profissionais que trabalham com os jogos cooperativos, que sejam promovidas adaptações dos mesmos, de acordo com cada circunstância de vida existencial de outros indivíduos esquizofrênicos, que têm como carência principal, não a deste estudo, mais de outras naturezas, que aqui foram consideradas. Diante disso, este trabalho contribuiu, pelo menos em parte, para minimizar a essência do problema que o originou, ou seja, a dificuldade que indivíduos esquizofrênicos têm de se relacionarem entre si mesmos, e a permanecerem motivados para participarem das atividades, desenvolvidas dentro do ambiente de confinamento onde os mesmos residem.

<b>AUTOR</b>		<b>ANO</b>
FRANCISCO ANTONIO BEZERRA		2005
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>
MODELO DE ALOCAÇÃO DE CUSTOS BASEADO NA TEORIA DOS JOGOS COOPERATIVOS: UM APLICAÇÃO PARA O CONTROLE DOS CUSTOS DE DEPARTAMENTOS DE SERVIÇOS INTERNOS.		USP
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>
CONTROLADORIA E CONTABILIDADE	D	DIOGO TOLEDO DO

		NASCIMENTO	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>A alocação de custos é um problema presente em todas as organizações que trabalham com elevados custos fixos e cuja característica do negócio permite com que diversos produtos/serviços utilizem uma estrutura comum para serem disponibilizados aos clientes. A alocação de custos pode ocorrer, em um primeiro momento, dos departamentos de serviços para os departamentos operacionais e, após isso, pode ocorrer também dos departamentos operacionais para os produtos e serviços da empresa. Este trabalho trata do problema da alocação de custos entre os departamentos de serviços e os departamentos usuários dos serviços internos. O modelo de alocação de custos aqui apresentado incorpora conceitos que fazem com que os valores de alocação resultantes do sistema de custos interfiram de forma positiva na empresa e, particularmente, no comportamento dos gestores dos departamentos (Teoria da Utilidade) no que se refere à perspectiva do controle de custos. O modelo também integra conceitos que auxiliam no cálculo de uma alocação de custos considerada "justa" pelos usuários dos serviços internos (Teoria dos Jogos Cooperativos). O ferramental de cálculo implementado neste trabalho está apoiado no trabalho apresentado por Shapley (1953). O estudo de Shapley indicou que os participantes de um jogo podem melhorar seus resultados (reduzir custos) ao realizar coalizões com os demais jogadores. No caso da alocação de custos, a proposição de Shapley resolve o problema de como encontrar o custo marginal que cada departamento usuário causa pela utilização de estruturas comuns. O modelo de alocação custos aqui desenvolvido utiliza-se do cálculo do custo marginal do uso das estruturas comuns por usuário para definir a parcela de custos a ser alocada para cada departamento. Além disso, aplica-se o modelo proposto em um departamento de Tecnologia da Informação de uma grande instituição financeira. O caso aqui apresentado tem o intuito de demonstrar que existem peculiaridades do modelo de alocação de custos que devem ser ajustadas de acordo com o serviço interno tratado pelo sistema de alocação de custos</p>			

<b>AUTOR</b>		<b>ANO</b>	
ADEMIR AGUIAR		2003	
<b>TÍTULO</b>		<b>INSTITUIÇÃO</b>	
FREINET E JOGOS COOPERATIVOS EM DIÁLOGO: UM ESTUDO DE POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA		UPM	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	M	ROSELI FISCHMANN	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>		<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (x)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( X ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. (X)</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Este estudo procura estabelecer um diálogo entre a Pedagogia de Célestin Freinet e os Jogos Cooperativos e as possibilidades que este diálogo permite para uma prática educativa. Mostra os aspectos sócio-culturais das condições de criação do</p>			

pensamento e da prática de Freinet, e a disseminação de suas idéias. Mostra também o entrelaçamento desta Pedagogia com temas político-culturais, e em particular com os Jogos Cooperativos. Utilizando metodologicamente uma análise comparativa das Invariantes Pedagógicas de Freinet com as questões objetivas estabelecidas por Guillermo Brown para a criação e prática do jogo cooperativo, estabelece um diálogo. Conclui que este diálogo estabelecido, de forma interdisciplinar, pode ser uma ferramenta para a vivência e a criação de um novo cidadão, para uma nova sociedade. Palavras-chave: Freinet; jogo; escola; criança; cooperação; trabalho; educação; prazer.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
BRUNO GONZAGA AGAPITO DA VEIGA.			2001	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ANÁLISE DE SÍTIOS PARA IMPLANTAÇÃO DE APROVEITAMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA (AHES) PELOS MÉTODOS DE ANÁLISE HIERÁRQUICA (MAH) E DOS JOGOS COOPERATIVOS: ESTUDO DE CASO DA BACIA DO RIO JUCÚ - ES			UFES	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
ENGENHARIA AMBIENTAL		M	MARTA MONTEIRO DA COSTA CRUZ	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (x)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>		
<p>Este trabalho apresenta uma contribuição na análise de sítios para implantação AHE, configurados como Pequenas Centrais Hidrelétricas, com a utilização do Método de Análise Hierárquica (MAH) na seleção de Critérios e avaliação de nove alternativas na Bacia Hidrográfica do Rio Jucu, Estado do Espírito Santo; considerando a alternativa de divisão de queda avaliada em fase preliminar pela Concessionária de Energia Local. Os estudos preliminares baseiam-se em levantamentos de informações pré-existentes, e algumas companhias de campo, gerando um ambiente pouco específico para tomada de decisão. O Método de análise Hierárquica (MAH) é empregado, neste caso, como ferramenta de auxílio a decisão, melhorando a avaliação dos resultados com base na interação dos diversos fatores envolvidos na avaliação. Com base nas informações disponíveis foram elegidos sete critérios para avaliação dos sítios das alternativas de divisão de queda em estudo, três critérios quantitativos - energia firme, custo de energia e custo socio-ambiental; e quatro qualitativos - modificações na qualidade da água, risco de erosão nas áreas de construção, alterações na estrutura da fauna aquática, e supressão de cobertura vegetal relevante. Para aplicação do método na determinação da prioridade em relação aos nove aproveitamentos hidrelétricos foi utilizado o software Expert Choice for Windows, versão 9.0, com base em uma consulta enviada a especialistas de áreas afins ao trabalho. Os resultados do MAH foram comparados ainda com um método de análise não linear, baseado na Programação Matemática Multiobjetivo - o Método Teoria dos Jogos Cooperativos, utilizando o software MCDA-FEC gentilmente cedido pela UNICAMP. Os resultados obtidos com a aplicação do MAH foram considerados coerentes com as expectativas dos especialistas consultados, mas o nível de precisão das informações foi considerado insuficiente, não refletindo e</p>				

realidade, o que corrobora para o aumento da subjetividade que o método já apresentada através das matrizes de preferências.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
ISLEIDE ROSARIO MAEDA			2003	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ANÁLISE DO MERCADO DE COMPRA E VENDA DE NOVA FRIBURGO SOB O ENFOQUE DA TEORIA DOS JOGOS COOPERATIVOS			UFRJ	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
ECONOMIA DA INDÚSTRIA E DA TECNOLOGIA		M	MARILDA ANTONIA DE OLIVEIRA SOTOMAYOR	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( x )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES ( X )</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>
Discute as propriedades do modelo de jogo cooperativo para mercado misto de sotomayor (2000) aplicando a uma simulação do caso dos produtores de moda íntima de nova friburgo.				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
JUAN CARLOS MORALES RUIZ			1999	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ALOCÇÃO DO CUSTO DE CONGESTIONAMENTO DE SISTEMAS DE ENERGIA ELÉTRICA VIA TEORIA DOS JOGOS COOPERATIVOS			UFRGS	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
ENGENHARIA ELÉTRICA		M	EDSON LUIZ DA SILVA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( x )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES ( X )</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>
O presente trabalho aborda o problema de administração dos custos de congestionamento de sistemas de transmissão para mercados de energia elétrica sob competição, examinando-se basicamente dois enfoques para o tratamento destes custos. O primeiro é baseado na fixação de preços nodais e o segundo na fixação de preços zonais. A dissertação está orientada ao desenvolvimento de uma metodologia para a alocação do custo de congestionamento intra-zonal para um modelo de mercado Pool. Tipicamente, este custo tem sido alocado de acordo com regras simples que não obedecem as propriedades teóricas de alocação eficiente de custos. Neste trabalho é proposta uma metodologia de alocação do custo que obedece a estas propriedades baseada na teoria dos jogos cooperativos de Aumann-Shapley, desenvolvida sob uma estratégia zonal, coerentemente com os processos de alívio e cálculo do custo de congestionamento. A metodologia proposta se apoia no cálculo da componente do custo de congestionamento dos preços nodais, que tratada pelo método de Aumann-Shapley permite a recuperação exata do custo do serviço para alívio de congestionamento.				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
JÚLIO EYMARD RODRIGUES MARTINS			2006	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
O VALOR DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA A VIDA DE INDIVÍDUOS ESQUIZOFRÊNICOS QUE TÊM A DOENÇA MENTAL COMO UM PROBLEMA EXISTENCIAL			UCL	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA		M	HERON BERESFORD	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (x)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES (X)</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>
<p>A essência do problema que originou este estudo foi a dificuldade que Indivíduos Esquizofrênicos têm de se relacionarem entre si mesmos, e de permanecerem motivados para participarem das atividades, desenvolvidas no ambiente de confinamento da Associação de Amparo aos Doentes Mentais São João Batista – ASADOM, na cidade de Caratinga, MG. O objetivo geral desta dissertação é estabelecer uma fundamentação teórica e prática, acerca do valor dos jogos cooperativos, voltados para portadores de Esquizofrenia que têm a doença mental como problema existencial, levada no contexto da Ciência da Motricidade Humana, e na área de concentração, Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana. Foi inserido, quanto à linha de pesquisa e o projeto de pesquisa, respectivamente, Aspectos Filosóficos e Sociais da Motricidade Humana e Valores Humanos na Corporeidade e na Motricidade. O objetivo geral foi alcançado, através do desenvolvimento de uma Compreensão Axiológica e da Compreensão Fenomenológica do objeto formal; da Explicação Fenomênica da Esquizofrenia; da Compreensão Fenomenológica do objeto prático deste trabalho, ou seja, dos jogos cooperativos, e da elaboração de uma Ordenação Axiológica, acerca dos jogos cooperativos voltados para a vida dos Indivíduos Esquizofrênicos que têm a doença mental como um problema existencial. Caracterizou-se como de natureza filosófica e nele utilizou-se o método fenomenológico de Husserl, substituindo-se a etapa da reflexão fenomenológica pela reflexão ontognoseológica, ou ordenação axiológica, proposta por Reale. Concluiu-se com este estudo que o ente do Ser do Homem, indivíduos esquizofrênicos, envolvidos dentro de uma circunstância e corporeidade, tendo a doença mental como um problema existencial, ocasionando dificuldades de relacionamentos entre si mesmos, e desmotivação, têm a necessidade de participar dos jogos cooperativos, pois, tal objeto prático conseguiu suprir positivamente a carência, privação e vacuidade dos mesmos, carências de diferentes naturezas, Biossócio-Histórica como carência principal; Biopsíquica ou Emocional; Bio-moral ou Humana e Biofísica. Com essa conduta e comportamento motor, suprimindo tais carências, efetivamente foi agregado a eles o valor de pessoa humana, tornando-os beneficiários dos jogos cooperativos. Portanto, recomendou-se aos profissionais que trabalham com os jogos cooperativos, que sejam promovidas adaptações dos mesmos, de acordo com cada circunstância de vida existencial de outros indivíduos esquizofrênicos, que têm como carência principal, não a deste estudo, mais de outras naturezas, que aqui foram consideradas. Diante disso, este trabalho contribuiu, pelo menos em parte, para minimizar a essência do problema que o originou, ou seja, a dificuldade que indivíduos esquizofrênicos têm de se relacionarem entre si mesmos,</p>				

e a permanecerem motivados para participarem das atividades, desenvolvidas dentro do ambiente de confinamento onde os mesmos residem.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
LICIA MAIA WANDERLEY			1987	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
PRATICA E CONSCIENCIA DAS REGRAS EM JOGOS COOPERATIVOS			UFPB	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL)		M	NÃO INFORMADO	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (x)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>	
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>Ao longo de sua obra Piaget indica a importância das relações no processo de desenvolvimento moral. Um dos aspectos do desenvolvimento moral estudado por este autor refere-se ao tipo de respeito que a criança tem pelas regras do jogo. Esse respeito é definido pela forma como a criança pratica as regras do jogo(pratica)e a compreensão que ela tem das mesmas(consciência) o objetivo deste trabalho foi estudar a relação entre métodos de ensino em educação física e o tipo de respeito as regras do jogo: vinte e oito alunos da 1.serie do 1.grau foram divididos aleatoriamente em 2 grupos cada grupo foi submetido a um método de das regras. Os resultados obtidos indicaram uma evolução da pratica das regras para o grupo autoritário nenhum dos grupos apresentou variação no nível de consciência das regras a evolução observada na pratica e a manutenção do nível de consciência pode ser interpretada como uma evolução na forma como a criança respeita as regras do jogo, baseando-se na idéia de Piaget de que o pensamento esta sempre em atraso em relação a ação.</p>				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
MARCOS KELLER AMBONI			2001	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
ALOCÇÃO DO SOBRECUSTO OPERATIVO VIA TEORIA DOS JOGOS COOPERATIVOS			UFSC	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
ENGENHARIA ELÉTRICA		M	EDSON LUIZ DA SILVA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO (x)</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>	
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES (X)</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>O processo de reestruturação do setor de energia elétrica tem como objetivo principal a introdução da competição na geração e comercialização. Nesse contexto, os geradores mais eficientes devem ser despachados preferencialmente, de modo a possibilitar que o consumidor final tenha acesso a um produto com menor custo. Qualquer tipo de restrição imposta pelo sistema de transmissão que impeça a obtenção de um despacho eficiente causa elevação dos custos de operação. Essa dissertação propõe uma metodologia de alocação do sobrecusto operativo para um</p>				

mercado tipo Pool com fixação de preços via Preço Marginal do Sistema, apresentando recuperação exata desse custo e estimulando o uso eficiente dos recursos do sistema. O método proposto baseia-se na Teoria dos Jogos Cooperativos de Aumann-Shapley, que está intimamente associada à alocação de custos e tem sido aplicada com sucesso em várias áreas de conhecimento. De maneira a providenciar uma correta sinalização do uso real do sistema, utiliza-se modelagem completa da rede de transmissão.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
MAX RODRIGUES JUNQUEIRA			2005	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
APLICAÇÃO DA TEORIA DOS JOGOS COOPERATIVOS PARA ALOCAÇÃO DOS CUSTOS DE TRANSMISSÃO EM MERCADOS ELÉTRICOS			UFRJ	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
PLANEJAMENTO ENERGÉTICO		M	LUIZ FERNANDO LOUREIRO LEGEY	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( x )</b>	<b>NÃO ( )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>	
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
Este trabalho apresenta uma metodologia de alocação de custos de transmissão de energia, baseada em Teoria dos Jogos Cooperativos. Mostra-se que não existe uma maneira única de alocar esses custos de maneira justa e eficiente e que diversas metodologias têm sido discutidas e difundidas no mundo todo. O método proposto baseia-se no esquema Aumann-Shapley e propõe uma alocação de custos com base no uso que cada agente faz da rede de transmissão. Mostra-se que a metodologia é robusta e eficiente computacionalmente. Os resultados apresentados são discutidos e comparados com três outras metodologias: as mundialmente conhecidas Custo Marginal de Longo Prazo (CMLP) e Extent of Use, e a metodologia atualmente em vigor no Brasil (uma variante da metodologia CMLP).				

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
MARTA MARIA DA SILVA ASSIS			2004	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO: QUE PEDAGOGIA É ESSA?.			UNIMEP	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
EDUCAÇÃO		M	ANNA MARIA LUNARDI PADILHA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( x )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( ) TEL. ( ) OUTROS ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>	
<b>RESUMO</b>		<b>PORTAL CAPES ( X )</b>	<b>PORTAL INST. ( )</b>	
Preocupada com as interações em sala de aula, com os discursos e os sentidos que permeiam essas interações e compreendendo que é no interior da escola que se vive as relações sociais específicas do ensinar e aprender, busco na presente dissertação, compreender os fundamentos da Pedagogia da Cooperação e seus desdobramentos na Proposta Pedagógica de uma escola em particular. Para tanto, foram necessários estudos sobre os sentidos atribuídos à cooperação; uma breve				

retomada histórica da didática no Brasil; proposições contemporâneas sobre os modos de produção capitalista; análise da proposta pedagógica e outros documentos pertinentes à escola. Foi no jogo da interação entre os determinantes macro-sociais e os acontecimentos micro-sociais que pude compreender a sala de aula, visto que, para a perspectiva histórico-cultural há uma mútua determinação entre a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Nesta busca, muitas vozes estavam presentes: da escola pesquisada; da proposta da Pedagogia da Cooperação; da professora; dos autores estudados e citados; das críticas ao neoliberalismo e ao toyotismo incorporados pela escola e da pesquisadora que procura indícios em cada um desses discursos. Um jogo dramático de vozes numa tensão dialética. Frigotto, Gentili, Perry Anderson e outros autores ajudaram-me a compreender as artimanhas e falácias da investida neoliberal presente nesta proposta pedagógica, a qual está fundamentada na ordem social do capitalismo, principalmente no Toyotismo que propõe o "trabalho Cooperativo" como central. Nas nuances discursivas, nas contradições, nos conflitos que atravessaram os discursos, busquei os sentidos. Pude captar as fissuras, as quebras, os rompimentos na prática pedagógica da professora e mostrar que há possibilidades!

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
MÔNICA COLA CARIELLO BROTAS CORRÊA			2005	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
MISSÃO CON-TATO: A DINÂMICA DO JOGO COOPERATIVO NA ORGANIZAÇÃO			UFES	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
PSICOLOGIA		M	SAVIO SILVEIRA DE QUEIROZ	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( x )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>	
<p>As novas demandas decorrentes das modificações nos meios de produção, de ordem tecnológicas, ideológicas e sociais provocaram a revisão da noção de competência profissional. O homem, percebido como patrimônio fundamental para as empresas, passou a ser engrenagem necessária ao alcance do sucesso organizacional. Construir comprometimento, engajamento e eficiência e ao mesmo tempo consolidar equipes de alta performance e auto gerenciáveis, exigiu a revisão das práticas de desenvolvimento e treinamento de pessoal (MALVEZZI, 1999). Antes baseadas na transmissão de informações técnicas, essas práticas passaram a buscar ferramentas para desenvolvimento de habilidades pessoais e interacionais. A dinâmica de grupo aparece como estratégia promissora, fornecendo espaço para produção tanto de pesquisa como de intervenção dos grupos de trabalho. O jogo surge na empresa como promessa para seleção, treinamento e avaliação. Todavia, sua disseminação rápida e desordenada contribuiu para seu afastamento de uma fundamentação teórica consolidada cientificamente. Encontra-se o jogo pelo jogo, sem avaliação de suas reais possibilidades. Um bom exemplo são os chamados jogos cooperativos que prometem o alcance da cooperação sem que haja definição desse conceito. A cooperação na perspectiva construtivista (PIAGET, 1994 E KOHLBERG, 1981) aparece como um termo de equilíbrio para o qual tende todo sujeito em suas construções morais ao longo da vida. Não se trata de uma estrutura pré-formada que</p>				



se apresenta conforme cada circunstância ou que possa ser transmitida mediante treino. Esta pesquisa, fruto de questionamentos produzidos ao longo de uma experiência profissional de dez anos da autora, como consultora de recursos humanos, reuniu um grupo de dez profissionais médicos de uma instituição pública de saúde com o intuito de avaliar as possibilidades oferecidas pelo jogo Missão Contato, criado especialmente para essa ocasião, com base na teoria de PIAGET (1994) visando observação da cooperação em um grupo. Realizada em duas etapas, esta pesquisa compreendeu: 1) aplicação de entrevistas, preliminares e posteriores, voltadas à verificação da concepção de cooperação; 2) aplicação do jogo Missão Contato. As entrevistas demonstraram, pela comparação dos dois momentos da entrevista, ausência de fidelidade dos sujeitos às idéias sobre cooperação. O jogo, aplicado duas vezes, consistiu, na primeira etapa, na escolha de estratégias não cooperativas. Discussão sobre erros, ações e conflitos ocorridos no grupo, durante o processamento da rodada inicial, podem ter favorecido a revisão das ações efetuadas, o que permitiu ao grupo, na segunda etapa, alcançar uma estratégia cooperativa. Pode-se perceber a importância do jogo no treinamento como possibilidade de produção de desequilíbrios cognitivos que promovam a revisão das condutas relativas à cooperação, mas não o suficiente para garantir a estruturação das noções de cooperação pelo indivíduo.

<b>AUTOR</b>			<b>ANO</b>	
DILSON CORREIA VILLELA			2002	
<b>TÍTULO</b>			<b>INSTITUIÇÃO</b>	
FEBEM- EDUCAÇÃO FÍSICA, DESIGUALDADE SOCIAL E CIDADANIA			PUC-SP	
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>		<b>TITULAÇÃO</b>	<b>ORIENTADOR</b>	
SERVIÇO SOCIAL		M	EVALDO AMARO VIEIRA	
<b>DISPONIBILIDADE ONLINE</b>			<b>SIM ( )</b>	<b>NÃO ( X )</b>
<b>CONTATO COM O AUTOR</b>	<b>E-MAIL ( )</b> <b>OUTROS ( )</b>	<b>TEL. ( )</b>	<b>RESP. ( )</b>	<b>NÃO RESP. ( )</b>
<b>RESUMO</b>	<b>PORTAL CAPES ( X )</b>		<b>PORTAL INST. ( )</b>	
O presente estudo procura responder à seguinte indagação: qual a participação da educação física na formação de cidadania dos adolescentes em conflito com a Lei, internados na Fundação do Bem Estar do Menor de São Paulo (FEBEM-SP, núcleo Tatuapé). Objetivamos compreender se a educação física tinha participação alienante ou não na formação destes educandos. A pesquisa envolve levantamentos documental e entrevistas com professores, alunos e coordenação. Demonstramos nesta dissertação o papel histórico representado pela educação física desde o período de 1930 até os anos de 1990. Destacamos suas relações com a política, com os militares, como a mestra adentrou à FEBEM-SP, núcleo Tatuapé, e como se dá a sua prática nos dias atuais (2001). Concluimos que na forma e nas condições em que vêm correndo a educação física na unidade Tatuapé, têm se revelado alienante e não formativa de cidadania. A proposta de concepção do movimento humano consciente, seja adotado e implantada na instituição, que os jogos cooperativos sejam aplicados na consonância com as diretrizes da concepção do movimento humano consciente; que o teatro, a dança, a música, façam parte do processo educacional e que todos os alunos que desejarem, possam participar destas atividades culturais.				

## ANEXO D - RELATÓRIOS DAS AULAS MINISTRADAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES DURANTE A GRADUAÇÃO

<b>Estágio Supervisionado (Graduação):</b> Programa com os Jogos Cooperativos		<b>Turma:</b> 2ª série do ensino fundamental
<b>Local:</b> "Escola Municipal de Vitória"		<b>Dia:</b> 19/09/2007
<b>Professor-acadêmico:</b> Igor Barbarioli Muniz		<b>Aula:</b> 5
<p>Mais uma vez a aula teve início com a reflexão da aula do dia 12/09 onde foi iniciado o conteúdo de jogos plenamente cooperativos e Jogos Cooperativos de segurança. Perguntamos aos alunos das dificuldades encontradas durante a realização dos jogos, quando eram feitos em duplas e em trios. O aluno "C" disse: que em dupla foi um pouco mais difícil, pois o colega que está suspenso sob o colega tem dificuldades de subir e se manter equilibrado. Já quando é feito em trio fica mais fácil, pois o terceiro componente do grupo ajuda a segurar o colega facilitando na subida e no equilíbrio. Perguntamos então se naquele momento em que o colega do grupo deu o apoio a o outro colega havia tido uma cooperação com o grupo. Ele respondeu que sim, em seguida afirmamos que havia tido realmente uma cooperação com o grupo, e que isso é trabalho em equipe, pois os colegas se ajudaram, foram solidários com a equipe.</p> <p>Após a rápida reflexão final, iniciamos a aula do dia 19/09 explicando que continuaríamos o conteúdo da aula anterior (aula IV), porém dessa vez aumentaríamos a quantidade de membros por grupo, agora com 5 ou 6 pessoas em cada grupo. Relembramos também a importância de respeitar os limites dos colegas do grupo, respeitar a opinião dos colegas.</p> <p>Nessa aula utilizamos figuras tiradas da <i>internet</i> como material didático, onde os alunos iriam reproduzir tipos diferentes de "pirâmide humana" em seguida trocar as imagens com outro grupo, de forma que todos os grupos tivessem a oportunidade de experimentar diferentes situações.</p> <p>Houve muita dificuldade em reproduzir uma das figuras, mas de uma forma geral os grupo conseguiram dramatizar o restante das figuras. Houve um pouco de tumulto para trocar as figuras, mas nada que comprometesse o andamento da aula, pois o ponto principal em nossa opinião foi quando disponibilizamos o tempo de aula para que os alunos inventassem suas próprias "pirâmide humana", num verdadeiro jogo cooperativo de muita criatividade, cooperação, solidariedade com o grupo.</p> <p>Foi encantador observar a conversa dos grupos, os alunos opinando e até mesmo discordando da opinião do colega, na tentativa de solucionar os problemas enfrentados durante o jogo. Em um dos grupos foi necessária a nossa intervenção, pois uma das alunas não estava respeitando a opinião de uma das colegas do grupo e por isso resistia em participar. Foi então que explicamos que em grupos maiores é comum que surjam opiniões divergentes, pontos de vista diferentes e que muitas vezes essa situação gera conflito, pois não se concorda com alguma coisa. Mas ressaltamos que era fundamental respeitar a opinião de todos do grupo, mesmo que não concordasse. Em seguida perguntamos se concordavam em</p>		

experimentar a proposta de cada colega para realização da pirâmide. Com uma resposta positiva nos retiramos e deixamos que eles tentassem se organizar e solucionar o problema. Mais afastados observamos que a conversa foi fundamental para que conseguissem fazer a atividade.

Quando os alunos escolheram os componentes dos grupos, observamos que duas meninas negras ficaram sem grupo. Ao serem porque estavam sem grupo, disseram que tentaram fazer parte de um, mas uma das integrantes disse que o grupo estava cheio. Quando comentamos o fato com a professora “A”, responsável pela turma, ela disse que não era discriminação, mas que uma das meninas é tímida e a outra o oposto, extremamente impaciente, agitada. Tentamos por diversas vezes incluí-las em um grupo, mas foi extremamente difícil, uma delas não queria de forma alguma, já a outra que era tímida estava “em cima do muro” e só iria se a outra fosse. Não conseguimos, deixamos que as duas fizessem em dupla, e pra ser sincero ficaram extremamente satisfeitas.

Antes de iniciar a aula havíamos perguntado a professora “A” o que ela achava de estabelecermos os grupos. Ela disse: que seria bom provocar a mudança dos componentes dos grupos, pois existe muita “panelinha” aumentando a resistência de conhecer outras colegas e de até mesmo dar oportunidade a si mesmo para conhecer outras colegas de sala. Mas que na maioria das vezes ela os deixa escolherem os grupos por afinidade.

A gente sabe que se estabelecermos os grupos vai haver muita reclamação, por isso optamos por deixar que eles escolhessem os grupos e que melhor fosse que a professora “A” fizesse isso nas aulas ministradas por ela, pois já conhece o grupo a muito mais tempo que nós.

Temos certeza que seria muito mais produtivo se estabelecemos os grupos, pois existe um grupo que possui cerca de 6 a 7 meninas, já praticantes de ginástica olímpica, já trazem um certo conhecimento que poderia contribuir para os demais colegas de sala.

Segundo Orlick (1989 apud Soler, 2002, p.30) quando todos podem ganhar com a contribuição de todos, algo estranho acontece. As pessoas começam a se ajudar umas às outras.

Se conseguíssemos fazer com que essas meninas que já possuem uma vivência com a ginástica como cabeça do grupo. Cabeça não no sentido de liderar, mas sim por ter essa experiência, poder contribuir com os colegas, ensiná-los, trocar experiências com os outros componentes, seria algo fantástico.

Um fato curioso aconteceu na aula passada, onde um aluno estava no cantinho e quando foi perguntado o que havia acontecido ele diz: não quero fazer com nenhum grupo, pois eles não sabem nada e eu já sei tudo. Foi uma pena que isso tenha acontecido após o término da aula, pois só foi possível conversar com o próprio aluno e não socializar com o restante da turma. Falamos com o aluno que sempre tem um aluno que é mais habilidoso, ou que já tenha vivenciado determinado conteúdo e que isso é extremamente importante, pois já que estamos trabalhando em grupo, esse aluno tem papel fundamental de ajudar o grupo, de

passar essas experiências pro grupo, assim eles irão aprender um com os outros.

Antes de finalizar gostaríamos de compartilhar algo curioso que aconteceu nessa e em outras aulas (aula 2 e aula 3). Durante a presente aula, constantemente, temos tirado fotos para confecção de um pôster para deixar registrada nossa passagem pela escola, onde estamos desenvolvendo o programa com jogos cooperativos, mas para nossa surpresa foi criada uma situação competitiva entre os grupos. O fato de termos tirado fotos a cada surgimento de novas idéias contribuiu para que houvesse uma competição entre os alunos, pois sempre que criavam alguma nova forma a gente registrava. Era uma verdadeira disputa para tirar foto, era chamando “tio” daqui, “tio” de lá.

Apesar disso, concordamos que nossos objetivos foram plenamente alcançados durante essa aula, pois houve cooperação entre os colegas do grupo, o diálogo esteve presente a todo o momento para solucionar problemas enfrentados por eles, além do que o diálogo serviu para que os alunos se organizassem e se entendesse durante a aula. Claro que também tiveram conflitos e divergências nas opiniões entre eles, mas é muito normal isso acontecer, pois cada um tem sua própria opinião, no entanto houve respeito entre eles.

<b>Estágio Supervisionado (Graduação):</b> Programa com os Jogos Cooperativos		<b>Turma:</b> 2ª série do ensino fundamental
<b>Local:</b> “Escola Municipal de Vitória”		<b>Dia:</b> 26/09/2007
<b>Professor-acadêmico:</b> Igor Barbarioli Muniz		<b>Aula:</b> 6
<p>A aula teve início, como de costume, com a reflexão final da aula anterior. Os alunos foram perguntados sobre as dificuldades e diferenças de vivenciar os Jogos Cooperativos, no caso a “pirâmide humana”, em grupos menores com duas e três pessoas e como é com grupos maiores de quatro até seis pessoas. No primeiro momento ninguém respondeu absolutamente nada. Por meio de perguntas como: quando há mais pessoas fica mais fácil ou mais difícil? Houve conflito quando praticaram em grupos menores? E como foi isso em grupos de até seis pessoas? Vocês se ajudaram mais? A partir daí os comentários foram surgindo.</p> <p>O ponto chave da conversa com a turma foi quando a aluna “K” respondeu que: com grupos maiores os jogos eram mais divertidos. Além disso, ela disse também que surgiam mais idéias quando havia maior número de participantes no grupo. Perguntamos também para “K” se no grupo da qual fazia parte houve algum conflito, opiniões divergentes. Nós estagiários sabíamos que havia tido um conflito entre o grupo, mas mesmo assim perguntamos para ela poder socializar isso com a turma e incentivar mais grupos a expor os conflitos surgidos durante a aula anterior. “K” disse que uma colega teve uma opinião diferente do restante do grupo e por conta disso gerou um conflito, mas depois de conversarem foi resolvido. Perguntamos se mais algum grupo teve problema, mas ninguém respondeu.</p> <p>Em cima da fala da aluna, resolvemos intervir e conversar mais com a turma a respeito dos conflitos que existem durante as aulas. Dissemos que é absolutamente normal a existência deles, pois sempre que há mais pessoas em um grupo, as chances de surgirem opiniões, idéias, soluções diferentes é maior. Sempre há um colega do grupo que pensa em fazer de outra forma, se opondo a</p>		

opinião dos demais membros do próprio grupo. Citamos então o exemplo do grupo da “K” que através de conversas conseguia solucionar problemas e criar novas formas acrobáticas experimentando-as.

Conversamos também com a turma sobre um fato interessante que aconteceu na aula passada, que foi quando o aluno Júlio Altoé disse que não ia mais fazer parte do grupo dele, pois já sabia fazer tudo e que o grupo não sabia nada. Então dissemos para a turma que quando fazemos parte de um grupo ou uma equipe, não podemos ser individualistas, ou seja, pensar somente em si próprio e não se preocupar com o restante do grupo. E que todos tem qualidades, e que a qualidade de um quase sempre não é a mesma do outro, mas que elas se completam. E que se um aluno do grupo é melhor ou tem mais facilidade que os outros, em determinada habilidade, por que não ajudar o grupo?

Segundo Soler (2002, p.35) em relação a esse tipo de comportamento comenta a cima. “A longo prazo, não haverá vencedores, somente perdedores, a não ser que comecemos a nos voltar para uma direção mais cooperativa e harmoniosa”.

A respeito do comportamento do aluno “J”, podemos dizer que o mesmo teve um comportamento extremamente individualista. Veja o que Reinaldo Soler diz ainda sobre esse tipo de comportamento, porém de forma geral, fazendo um link com a evolução do homem.

Nós nos desenvolvemos e sobrevivemos devido a convivência em sociedade. Porém a forma como o homem tem se dirigido à sociedade está sendo de forma individualista, pensando somente em si próprio. No entanto o homem não conseguirá se desenvolver ou até mesmo sobreviver com tanto egocentrismo (SOLER, 2002).

Nesse sentido podemos observar que mesmo com todo o discurso das aulas passadas, em relação a importância discutida entre os alunos e os professores durante as reflexões finais, onde nós estagiários enaltecemos a importância de sermos seres humanos cooperativos e solidários com o colega e/ou com o grupo. Há ainda alunos mesmo que em sua minoria, pelo menos nessa (pesquisa, intervenção, estudo?), que ainda pensam e agem de forma individualista e egocêntrica. Mas por que esse tipo de comportamento perpetua em algumas crianças?

Uma vez que Salvador e Trote (2001 apud Correia, 2006.) “elegeram os JC como atividade para proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciarem e experimentarem a possibilidade de algumas mudanças comportamentais em relação ao contexto e à realidade em que viviam.”

Como foi citado a cima, quando falamos de comportamento obrigatoriamente temos que falar da realidade do grupo e/ ou do aluno, mas como fazer isso numa escola de rede pública, que atende crianças de toda a Grande Vitória e que possuem realidades sociais e econômicas diferentes? Não é uma tarefa fácil falar de comportamento!

Deixando de lado um pouco a reflexão da aula anterior e iniciando a discussão da

aula do dia 26/09, onde foi dada continuidade aos jogos cooperativos tematizando a “pirâmide humana”. Os alunos foram apenas orientados a realizarem formas acrobáticas em grupo, porém dessa vez inserindo um objeto, como: arco, bolas e bastões na tentativa de equilibrar um desses elementos. No desenvolvimento metodológico da aula, a proposta era com que os alunos fizessem isso com todos os objetos, na forma de rodízio, para que todos pudessem ter a oportunidade de experimentá-los.

Na prática não funcionou, primeiramente porque os alunos em sua maioria, ao contrário da aula anterior mostraram-se resistentes em fazer pequenos grupos de 3 pessoas. Não sabemos o motivo real de tal relutância em fazer pequenos grupos, mas podemos afirmar que a pouca quantidade de material contribuiu mais uma vez para a não formação dos grupos.

Segundo a professora “A”, o conteúdo da aula era muito bom, e complementou: “Fantástico”, disse ela. Mas o fato de termos pegado pouco material, fez com que houvesse um conflito na escolha de qual material utilizar, pois como já foi dito, haviam poucos e os alunos “brigavam”, já queriam os mesmos. “A” acrescentou ainda que está tendo uma certa competitividade entre os alunos, que querem se mostrar mais capazes do que os outros, isso ocorre segundo ela, porque os mesmos chegaram a um nível de criatividade tão intenso que querem se sobressair sobre os outros. Mas por que existe competição mesmo quando não necessário?

Esse fato interferiu no andamento da aula, uma vez que tivemos que interrompê-la por diversas vezes e refletir sobre o que estava acontecendo. Mesmo assim houve idéias, os alunos criaram, mas nada comparado com as aulas passadas.

## ANEXO E – RELATÓRIOS DA OFICINA REALIZADA DURANTE O MESTRADO

<b>Oficina:</b> Jogos Cooperativos	<b>Turma:</b> 1º período de EF
<b>Local:</b> Universidade Federal do Espírito Santo - CEFD	<b>Dia:</b> 26/08/2008
<b>Professor responsável:</b> Igor Barbarioli Muniz	<b>Aula:</b> 2
<p>Cheguei à UFES faltando oito minutos para o início da aula. Passei pelo corredor, onde os alunos ficam após chegarem do almoço, e observei que havia apenas dois alunos. Segui em frente, deixei meus materiais na sala de capoeira (local onde sempre acontecem as aulas práticas) e procurei uma servente para disponibilizar alguns materiais que seriam utilizados no decorrer das atividades.</p> <p>Com os materiais em mãos retornei a sala de capoeira e lá esperei os alunos chegarem. No entanto, o tempo foi passando e apenas alguns alunos tinham chegado (cerca de 10 alunos dos 31 matriculados na oficina). Perguntei àqueles que estavam na aula sobre o restante da turma. Fui informado que estavam no “RU” (Restaurante Universitário), pois já há alguns dias a fila se encontrava extensa, provocando, constantemente, atrasos para iniciar as aulas após o almoço. Nesse momento, a aluna "P" sugeriu passar o início das aulas para as 13h20 ao invés de começar às 13h00. Disse que não havia problema e que mandaria um e-mail informando sobre o novo horário de início das aulas. Ao longo da conversa os alunos foram chegando, totalizando 26 presentes.</p> <p>Para essa aula selecionei cinco jogos cooperativos para que os alunos vivenciassem e ao final da aula observassem e comentassem a estrutura desses jogos com os que estão habituados a ver nas aulas de educação física (EF).</p> <p>As atividades vivenciadas foram às seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos fizeram um círculo de mãos dadas, e dentro dele tinham três arcos (bambolês) que deviam se deslocar sem que ninguém soltasse as mãos.</li> <li>2. Os alunos sentados em círculo tinham que passar a bola utilizando as pernas, porém sem apoiá-las no chão.</li> <li>3. Os alunos em círculo de mãos dadas de frente um para o outro tinham que, sem soltar as mãos, modificar a disposição do círculo, de forma que todos ficassem de costa um para o outro.</li> <li>4. A turma dividida foi em círculos de cinco e seis pessoas, todos de mãos dadas e um de costa para o outro. No centro, encontrava-se uma bola de basquete, a qual tinha que ser levantada até a altura do pescoço, utilizando as partes do corpo, exceto as mãos. Com uma pequena variação os alunos fizeram a mesma atividade um de frente para o outro. Em seguida, a turma dividida em dois grandes grupos, ainda dispostos com a mesma estrutura, tinha que colocar duas bolas até a altura do pescoço.</li> <li>5. Em trios. Dois alunos frente a frente, segurando as mãos um do outro, denominados “parede direita” e “parede esquerda”; um terceiro aluno entra no meio dos dois e é denominado “inquilino”. Deixar um aluno como “sem-casa”.</li> </ol>	

Desenvolvimento: o “sem casa” deverá arrumar uma “casa” para si. Para tal, terá de dizer “parede direita”, “parede esquerda”, “inquilino”, “casa” ou “furacão”. Se disser “parede direita”, “parede esquerda” ou “inquilino”, todas as crianças que forem um desses elementos deverão trocar rapidamente de casa, dando oportunidade ao sem-casa de conseguir uma. Se disser “casa”, todas as paredes direitas e as esquerdas deverão trocar de lugar juntas, sem soltar as mãos. Se gritar “furacão”, todos deverão mudar de parceiros e formar novas casas, com novos inquilinos. O jogo recomeça com os alunos que ficaram sem casa.

6. Ainda em grupos menores, os alunos receberam pequenas figuras com formas acrobáticas de deveriam ser reproduzidas e apresentadas à turma. Em seguida, os grupos tinham que criar suas próprias formas acrobáticas, e mais uma vez apresentar à turma. E, por fim, a turma formou um único grupo, no qual todos deveriam participar na conquista de um único objetivo proposto, montar uma grande forma acrobática.

Ao final das cinco atividades, a turma relatou algumas características dos jogos vivenciados, apontando as diferenças entre esses e as atividades, tradicionalmente, desenvolvidas nas aulas de EF, como, por exemplo, o futsal e o vôlei. Aos poucos identificaram que os jogos vivenciados: não pareciam ter caráter competitivo, não excluía o companheiro, e que todos podiam participar.

A primeira atividade apesar de simples propiciou momentos de descontração, alegria (muitas risadas), além do comprometimento cooperativo, mas também comportamentos competitivos, fato que não impediu que todos fossem incluídos no jogo e vivenciassem-no de forma prazerosa.

Percebeu-se durante o jogo que a regra que impedia os alunos de soltarem os braços, na verdade, não ofereceu liberdade para criação de novas formas de passar o bambolê, fato que pode ser considerado uma limitação do jogo, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade. Entretanto, essa mesma regra exigiu dos jogadores o envolvimento cooperativo, na medida em que a única maneira de progredir o objeto era com os braços dados, não podendo separá-los. Neste caso, a regra restringiu as opções de ações dos jogadores, não lhes restando outra opção que não fosse cooperar para passar o bambolê. Os jogadores ajudaram uns aos outros, principalmente aqueles que já tinham passado o bambolê para frente, socializando assim suas estratégias utilizadas. Aos poucos conheciam melhor o corpo e o objeto a ser manipulado, elaborando cada um seu jeito de jogar, ainda que de forma restrita pela regra.

Notou-se também que nesse jogo do “Passeio do bambolê”, os próprios participantes criaram uma situação competitiva que envolveu todo o grupo, mas que nem por isso teve conseqüências negativas, muito pelo contrário, só contribuiu para o desenvolvimento da atividade: a tentativa dos jogadores de passarem os bambolês o mais rápido possível para o companheiro seguinte, na tentativa de provocar o encontro dos objetos, mas sem a intenção de eliminar o outro do jogo, mesmo porque isso não era possível, nem tinha sido combinado anteriormente por eles. Com os bambolês passando mais velozmente, aumentava-se a complexidade do jogo para todo o grupo e todos pareciam ter esse interesse. Esse acontecimento gerou um clima de euforia e tensão quando



os bambolês se aproximavam, desafiando o grupo a não deixar que os objetos se encontrassem. Vale ressaltar que a tensão a qual foi gerada pela situação competitiva não parece ter preocupado os jogadores, tampouco criou uma expectativa de estar sujeito ao fracasso, mesmo porque o jogo não terminava com o encontro dos bambolês. Fato que ocorreu e que não criou reação considerada negativa, como, críticas, provocações, comentários destrutivos, muito pelo contrário, os colegas ficaram na expectativa de como passariam dois ou três bambolês de uma vez.

Pude observar que durante a vivência da quarta atividade, quando experimentavam jogar um de costa para o outro, o grupo que havia conseguido o objetivo primeiro (colocar a bola na altura do pescoço) comemorou com uma sonora vibração “aê”. Após a comemoração os outros dois grupos pararam de jogar, fato que me deixou inquieto, afinal de contas não foi combinado se haveria ou não vencedores. Perguntei para a turma o que tinha levado o grupo a comemorar ao final da brincadeira. O aluno “G”, integrante do grupo que comemorou, respondeu: *“A gente comemorou porque fomos os primeiros a colocar a bola no pescoço”*. Tentei provocá-los perguntando se tinham comemorado pelo resultado final do grupo (independentemente do resultado dos demais grupos) ou por terem conseguido primeiro que os outros grupos. O aluno “R”, não componente do grupo que havia comemorado disse que *“Não tem como um jogo não ser competitivo, porque a competição é um comportamento instintivo do homem”*.

Quando se propôs esse jogo, denominado por Soler (2005) como “Inquilino”, classificado como Jogos Cooperativos para descontrair, além dos objetivos mencionados pelo autor, como, por exemplo, propiciar a descontração, alegria e a solidariedade, pensou-se também na possibilidade de se fazer analogias com acontecimentos da vida cotidiana, que aqui no caso se remeteria no ato de aceitar ou de acolher um sujeito em sua casa, como, por exemplo, nos casos em que um parente ou amigo passam as férias de fim de ano hospedado em sua residência, ou até mesmo em casos mais extremos como uma família que tenha perdido a moradia por consequência de um fenômeno da natureza. Refletiu-se também a possibilidade de associar o jogo aos comportamentos cooperativos e solidários, quando, por exemplo, membros de uma comunidade se unem com o intuito de construir moradias com a própria força de trabalho. Essas foram reflexões compartilhadas com os participantes da oficina.

Durante a experimentação do jogo, observou-se nitidamente que os “sem casa” competiam com os “inquilinos” na tentativa de conseguir uma casa para si. Criou-se em todos os participantes uma expectativa, uma vez que a cada novo comando do mediador os que se encontravam nas casas, tanto “inquilino” como “paredes” ficavam inseguros, pois corriam o risco de ser tornar um “sem casa”, entretanto, os “sem casa” tinham a chance de conquistar uma casa. Através das imagens registradas pela câmera de vídeo é possível perceber que os jogadores pareciam descontraídos e alegres, pois riam com frequência. No entanto, esses risos apareciam somente após conquistarem uma casa, que de fato causava um êxtase. Mas esse sentimento era temporário, já que em pouco tempo “inquilino”, “paredes” e “sem casa” competiriam por um espaço numa casa. Percebeu-se que nesse momento algumas alunas gritavam como se estivessem desesperadas por

encontrar uma casa vazia. Pode parecer exagero, mas os gritos ocorreram e eles expressaram alguma coisa.

Apesar da situação competitiva observada, os alunos gostaram do jogo, riam constantemente, alguns chegaram a dançar dentro das “casas”. Neste caso, a competição não parece ter causado resultados negativos, como, por exemplo, exclusão, constrangimento, ou sentimento de fracasso, até mesmo porque o jogo foi extremamente dinâmico, oportunizando a todos terem em algum momento sua própria “casa”.

O último jogo foi desenvolvido primeiramente em pequenos grupos, de forma independente. Observou-se que os componentes se organizaram e discutiram a melhor estratégia a ser utilizada para reproduzir a forma acrobática da figura. Os grupos conversaram intensamente, durante um tempo considerável, mas, não se percebeu o surgimento de conflito referente a opiniões divergentes quanto à maneira de jogar. Quando se propôs que os próprios grupos criassem exclusivamente suas próprias construções acrobáticas, discutiu-se por período de tempo, até chegar num consenso para depois construir efetivamente.

Interessante destacar que, ao fazer em um único grande grupo, encontrou-se dificuldade em se organizar e encontrar uma estratégia comum para realizar uma grande pirâmide humana. Essa dificuldade parece ser lógica, pois quanto maior o número de participantes, provavelmente, maior será as opiniões divergentes e os interesses pessoais dentro do grupo. Diante da dificuldade encontrada um aluno se colocou voluntariamente na posição de líder do grupo, ao se limitar apenas a orientar e organizar o processo de construção da forma acrobática, não participando como um membro da pirâmide. Porém, isso não quer dizer que ele tenha deixado de participar, muito pelo contrário, apenas teve um papel diferente no grupo, que se acredita ter sido importante. No entanto, não se sabe em qual medida suas decisões influenciaram na opinião ou sugestão final do grupo, e até que ponto sua liderança pode ter ofuscado ou intimidado a ação de outro participante. Afinal de contas, seu tom de voz era forte e incisivo.

Percebeu-se que, nesse jogo, especificamente, foi criada uma situação clara de interdependência entre os jogadores, pois a pirâmide se encontraria sempre incompleta na medida em que um dos participantes, sendo ele a base ou o topo, não se mantivesse em equilíbrio, o que aconteceu em diversos momentos. Apesar de os Jogos Cooperativos preconizarem a participação de todos independentemente da qualidade individual, observou-se que para ser manter na base, assim como, para se manter no topo da pirâmide, exigiu-se dos jogadores capacidades físicas, principalmente equilíbrio e força, que como se sabe é heterogêneo a cada indivíduo.

É preciso destacar que mesmo diante de algumas dificuldades, o jogo exigiu dos jogadores ações cooperativas e solidárias, além de abertura a possíveis situações conflituosas. Pode-se destacar que a atividade proporcionou momentos de descontração e alegria (com muitas risadas), possibilitando também a participação de todos, em alguns casos com papéis especializados como o caso do líder, da base (geralmente homens) e do topo da pirâmide (geralmente mulheres).

Antes de dar por encerrada a aula, reuni todos os alunos e mostrei um quadro com várias perguntas, que indicavam quais elementos um jogo deve ter para ser considerado cooperativo. Li, expliquei e relacionei cada uma dessas perguntas com os jogos vivenciados por eles momentos antes.

Em seguida expliquei a atividade do terceiro estudo dirigido, mostrando os textos que estariam na copiadora do “Centro de Vivências”.

Apesar de não terem citado, pude observar que o jogo foi divertido, proporcionando momentos de risadas e de extrema alegria, mesmo o jogo sendo para crianças.

<b>Oficina:</b> Jogos Cooperativos	<b>Turma:</b> 1º período de EF
<b>Local:</b> Universidade Federal do Espírito Santo - CEFD	<b>Dia:</b> 02/09/2008
<b>Professor responsável:</b> Igor Barbarioli Muniz	<b>Aula:</b> 3
<p>Cheguei a UFES com maior antecedência, cerca de 20 minutos antes de começar a oficina, pois a aula seria teórica (a única do programa), e necessitaria o uso do <i>datashow</i>. No entanto, o Centro de Educação Física e Desportos possui apenas três desses equipamentos, e para piorar tinha esquecido de reservar, ou seja, minhas chances de ter um disponível eram mínimas. Porém, a sorte estava do meu lado e nenhum professor havia reservado o aparelho no período da oficina, que corresponde de 13h00 às 15h00.</p> <p>Após estar seguro de que teria o recurso visual para aula, verifiquei o equipamento e o material em que estava a apresentação, em seguida convidei os alunos a entrarem na sala de aula para darmos início. Antes de iniciar pedi gentilmente que não conversassem e que seria compreensível se quisessem abaixar a cabeça para dormir, pois tinham acabado de almoçar, as luzes estavam apagadas para melhor visualização dos slides, isto é, todos os fatores estavam favoráveis a um repouso após o almoço. E de fato algumas pessoas (três alunos) optaram por descansar.</p> <p>Importante ressaltar que os alunos já tinham feito uma leitura prévia do assunto, portanto, em teoria, estavam cientes dos pontos que seriam abordados na apresentação, que funcionou como uma espécie de revisão, abordando as seguintes temáticas: contextualização histórica do jogo cooperativo; conceito de jogos cooperativo, cooperação e competição; a repedagogização dos jogos e dos esportes pelo princípio dos jogos cooperativos.</p> <p>Assim que terminei a apresentação, os alunos se reuniram em grupos de 4 (quatro) ou 5 (cinco) pessoas, para construir um plano de aula com duas atividades cooperativas para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos – idade correspondente a parte da educação infantil – para que na aula seguinte fossem vivenciadas com a própria turma. Cada grupo recebeu uma estrutura de plano de aula contendo: tema, objetivos, desenvolvimento, materiais e avaliação. E, por fim, informei que estaria a disposição para ajudá-los, pois, provavelmente, era o primeiro plano de aula da vida deles.</p>	

Aos poucos as dúvidas e as dificuldades surgiam, principalmente em criar ou adaptar uma atividade, de forma que se configurasse como jogo cooperativo e, principalmente, que conseguisse atender ao princípio cooperativo, e de certa forma reduzir o caráter competitivo presentes nas atividades desenvolvidas nas aulas de EF.

Gostaria de destacar nessa aula a fala de um grupo, ou melhor, o pensamento de um dos alunos. Durante a construção do plano de aula, um grupo solicitou-me para mostrar o que tinham produzido. Em síntese, a atividade possuía a seguinte dinâmica: *“o grupo usará vendas nos olhos e serão espalhados pelo facilitador pela área específica [...] Um facilitador ficará num ponto específico efetuando sinais sonoros (ex: batendo palmas ou utilizando apito), mas não poderá falar indicando sua posição. À medida que os participantes cheguem ao ponto, vão tirando as vendas e ajudando o facilitador, utilizando os mesmos meios sonoros, até que todos os participantes cheguem ao local determinado”*<sup>129</sup>. No entanto, quando estavam construindo tinham inserido o fator tempo, na estrutura da atividade, perguntei a eles, o que representaria o tempo em uma atividade? Se o objetivo era com que todos os integrantes chegassem ao facilitador, lancei a seguinte pergunta: Após o término do tempo, o que aconteceria e/ou representaria para o grupo que não colocassem todos os participantes no local determinado? Pedi que refletissem sobre essas provocações ou problemáticas. Após pensarem em grupo chegaram à conclusão que o tempo poderia ser um fator que enalteceria a competição ou poderia representar o fracasso para aquele grupo que não conseguisse alcançar o objetivo dentro do tempo estipulado. Porém, o aluno “G” me surpreende com a seguinte opinião *“professor, por mais que a gente coloque regras e estruture um jogo, sempre vai aparecer competição, o aluno é competitivo por natureza”*. Aproveitando o comentário de “G” lancei outra pergunta: mesmo que o jogo não permita, em sua estrutura, o aparecimento da competição, o aluno pode querer competir consigo mesmo? *“não tem como professor, ele sempre vai competir, é da nossa natureza, às vezes nem percebe que tá competindo. Ele vai querer ser melhor que os outros”*. Comentei com o grupo a importância de explicar à turma os motivos que os levaram a não incluir o limite de tempo na regra do jogo.

Ao final da aula pedi aos grupos que me entregassem o rascunho do plano de aula, para que eu pudesse avaliar o que foi produzido em sala de aula, e, em seguida, liberá-los.

<b>Oficina:</b> Jogos Cooperativos	<b>Turma:</b> 1º período de EF
<b>Local:</b> Universidade Federal do Espírito Santo - CEFD	<b>Dia:</b> 09/09/2008
<b>Professor responsável:</b> Igor Barbarioli Muniz	<b>Aula:</b> 4
A aula iniciou às 13h20 da tarde na sala de capoeira, como de costume. Nesse dia (9/09/2008), os alunos ficaram de apresentar os planos de aula elaborados na aula anterior. Iniciei minha intervenção tentando sensibilizar a turma quanto a permanecer em silêncio no momento em que os grupos estivessem explicando a atividade. Pois por mais que pareça uma tarefa simples, as pessoas podem se sentirem inibidas na presença da turma, podendo, isso, ser agravada caso haja muito barulho.	

<sup>129</sup> Texto retirado do plano de aula, que explica a atividade desenvolvida pelo grupo em sala.

O primeiro grupo teve dificuldade de iniciar a explicação da atividade por excesso de conversa da turma. Foi, então, que interfeiri lembrando que todos os grupos tinham um tempo de 20 minutos para apresentar, desenvolver as atividades e, ao final, avaliar a própria prática, fazendo as devidas observações. Desta forma, permanecendo a conversa, todos os grupos ficariam prejudicados, principalmente os últimos, uma vez que o tempo de apresentação seria reduzido. Ressaltei que chegaria o momento de cada um apresentar, seria nesse momento, que entenderiam a dificuldade de falar, quando, ao mesmo tempo, uma turma de aproximadamente 25 alunos disputam espaço com você. Finalmente após a conversa reduzir, o grupo conseguiu apresentar o jogo.

A primeira atividade denominada de “Motorista, trocador e passageiro” funcionava da seguinte maneira: cada aluno representaria uma dessas três figuras, sendo que o motorista e o trocador, de mãos dadas formariam o ônibus. O passageiro ficaria entre o motorista e trocador, ou seja, no ônibus. Aos poucos o facilitador contaria uma história, citando essas três figuras. Quando fosse citada a figura do motorista, os alunos que o representavam teriam que procurar outro trocador e passageiro, formando outro ônibus.

Essa atividade permitiu que todos participassem com a mesma intensidade, proporcionando uma interdependência entre os participantes. No entanto, o jogo que tinha como objetivo encontrar um novo ônibus ou construir um novo ônibus, provocou tensão entre os participantes (mesma lógica do jogo do “inquilino”, aula 2), fato que não tirou dos alunos a alegria de jogar, pois permaneciam empolgados, riam constantemente, e em alguns momentos, saltavam, dançavam durante o jogo.

Na segunda atividade a turma foi dividida em pequenos grupos, sendo que um dos integrantes tinha um dos olhos vendados. Foi espalhada pela sala de aula uma bola para cada grupo. O colega vendado receberia instruções do restante do grupo para chegar até ela. No entanto, o grupo somente poderia orientá-lo de longe, não seria permitido acompanhar o colega vendado. Em nenhum momento o grupo que apresentava mencionou que o vencedor seria o grupo que chegasse primeiro à bola. No entanto, na medida em que os alunos vendados chegavam próximo à bola, seus respectivos grupos gritavam na tentativa de orientá-los, mas quando um dos alunos vendados chegou nela, o grupo a qual pertencia comemorou: “*Aê, ganhamos!*” e, em seguida, aplaudiram. Os outros grupos que participavam do jogo não continuaram a atividade, parando-a logo após a comemoração. Ninguém da turma, nem mesmo o grupo que apresentava a atividade, comentou a reação do grupo “vencedor”. Pedi que reunissem para comentarmos sobre as atividades. Pois, ficou a dúvida se comemoravam por ter ganhado dos outros ou pelo resultado do grupo em si?

O grupo comentou da dificuldade de iniciar a primeira atividade, já que a turma, no momento, fazia muito barulho. A segunda atividade, de acordo com o grupo, foi prejudicada, pois os colegas que conduziam o vendado o acompanhavam e, em alguns momentos, chegavam a tocá-lo mostrando a direção da bola, o que não era permitido pela regra. Perguntei para a turma: por que houve comemoração se não foi dito que haveria vencedor? A aluna “B”, componente do

grupo que havia comemorado, disse: “*foi inconsciente professor*”. O aluno “G”, que participava da atividade opinou: “*é o mínimo de competição existente na cooperação*”. Foi possível observar que o grupo ao tocar o colega vendado e orientá-lo a uma distância menor, construía ali, uma estratégia para chegar mais rápido à bola do que os outros grupos. Mesmo que não apresentado como jogo competitivo, os alunos, em minha interpretação e a partir dos comentários após a vivência, experimentaram esse jogo, que se configurava como cooperativo, mas que em algum momento o elemento competição se tornava parte do jogo, fazendo com que os participantes se confrontassem.

O terceiro grupo, ao se apresentar realizou duas atividades, a do “balde cooperativo” e a do “nó humano”. Na primeira atividade os alunos ficaram dispostos em uma única coluna, sendo que dois alunos tinham sob suas cabeças um balde cada. O objetivo era passar a bola até o último colega da coluna, utilizando o balde sem tirá-lo da cabeça.

Essa atividade, da forma como foi estruturada pelos alunos, caracterizou-se por ser pouco dinâmica, pois havia muitos participantes e apenas dois baldes, tornando o jogo demorado e com pouca participação dos alunos. Após vivenciarem a primeira atividade, nos reunimos para comentá-la. O grupo ressaltou que o ideal seria ter mais baldes, utilizando bolas (bexigas) com água para ficar mais emocionante. Aproveitei o comentário e fiz algumas perguntas: O que aconteceria se a bexiga ao ser transportada caísse no chão e estourasse? Um dos alunos do grupo responde: “*Nada! Começaria com uma outra bola do início*”. O que aconteceria com o aluno que deixasse a bola cair no chão? O grupo responde: “*Nada, permaneceria no jogo*”. Mas, o que representaria para uma criança deixar a bola estourar? Quais comentários receberiam por parte dos colegas? Não souberam responder. A pergunta foi uma tentativa de provocá-los, a fim de refletir sobre o ato de deixar a bola cair no chão, e se isso causaria na criança um sentimento de fracasso ou não. Sinceramente, também ficaria na dúvida se o fato de deixar a bexiga estourar poderia provocar esse sentimento na criança. E se por consequência receberia comentários hostis, desmoralizantes ou se a turma o incentivaria ajudando a superar aquela pequena desatenção ou dificuldade.

A segunda atividade classificada por Soler (2005) como sendo plenamente cooperativo, tem como objetivo, segundo o próprio autor, “Estimular a cooperação” (p. 102), “Reforçar o trabalho em equipe” (*Ibid.*) e “Propiciar a descontração e alegria” (*Ibid.*). A turma se organizou em um círculo, onde cada participante gravava o colega que estava ao lado direito. Ao sinal do professor andavam pela sala de aula, e após outro sinal paravam de andar e davam as mãos para o colega que havia ficado a sua direita, formando-se assim um grande nó humano que deveria ser desfeito sem soltar as mãos. Essa atividade pareceu ter propiciado a participação de todos, sem possibilidades de exclusão, sem beneficiar os mais habilidosos fisicamente – geralmente apontada como a grande responsável por exclusões. Apesar disso, observei que durante a atividade algumas poucas pessoas, cerca 3 (três) alunos dos 25 (vinte e cinco) participantes, se tornaram líderes desse grande nó humano. Essas três pessoas eram comunicativas, conduziam e orientavam os demais participantes e, em alguns momentos, alteravam o tom de voz determinando o caminho a ser

seguido para desfazer o nó. Foi possível observar expressões do tipo: “*Calma aê, calma aê, passa por aqui!*”; “*Ei, ei abaixa um pouquinho para eu passar*”; “*Pera aê, agora vem por aqui*”. Neste caso, parece que os jogadores que se demonstraram mais comunicativos participavam de forma mais ativa se comparados com aqueles que concordavam ou obedeciam às instruções ou ordens dos líderes. Não sei até que ponto a liderança foi positiva, pois os líderes podem ter sido autoritários a ponto de não respeitar a opinião dos outros colegas ou inibindo aquele mais tímido a participar. Infelizmente, não posso afirmar que isso tenha acontecido, uma vez que só percebi a mudança do tom de voz quando assisti ao vídeo da aula, isto é, não tive a oportunidade de questionar a turma a respeito do comportamento dos supostos líderes. Interessante ressaltar que grande parte da turma parecia realmente interessada em desfazer o nó, um grande desafio, mas pude observar o desinteresse de aproximadamente quatro participantes, que aparentavam conversar sobre outro assunto.

O terceiro grupo realizou duas atividades com a turma, foram elas: pique corrente e ceguinho. A primeira é uma atividade tradicional dos Jogos Cooperativo, categorizada por Soler (2005) como plenamente cooperativa, tem como objetivos “Estimular a cooperação”, “Aprimorar a relação interpessoal” e “Desenvolver habilidades motoras”. Nesse jogo um aluno inicia no papel de pegador, e ao tocar os participantes se une para boiar os demais, formando uma grande corrente. Logo na primeira participação do pegador, esse, ao boiar uma menina, acaba a derrubando no chão. Apesar de não refletir esse acontecimento com a turma, fiquei me perguntando: será que esse episódio, causado por excesso de força do pegador, não poderia ser interpretado como uma competição, que se resumiria em mostrar aos demais sua habilidade de correr e, por conseguinte, pegar os participantes o mais rápido possível? Ou foi apenas um acidente isolado? Ainda no decorrer do jogo, as meninas em especial, quando próximas de serem pegadas gritavam constantemente, fato que chamou atenção. Ao que parece foi gerada uma tensão, pois se tentava evitar ser pego, uma competição entre pegador e fugitivo. Apesar de na explicação todos estarem cientes de que o jogo terminaria quando todos fossem boiados, portanto, acredita-se que a competição observado entre os jogadores era para ser o último boiado, que certamente era um desafio. Em uma sala com 25 alunos isso representaria ter sido melhor que 24 jogadores.

Durante o jogo os alunos perceberam que era preciso uma estratégia para boiar os demais, e que a comunicação seria essencial para que os pólos da corrente humana não se rompessem por escolherem alvos diferentes. No início a corrente rompeu por diversas vezes, mas depois de um tempo jogando foram montadas estratégias para juntos boiarem o mesmo alvo. Ao final, quando apenas havia sobrado um único jogador, o jogo foi encerrado pelo grupo. Antes de soltarem às mãos um dos integrantes da corrente perguntou “*Faltou alguém?*”, ninguém respondeu, inclusive o que não havia sido boiado ainda. Em seguida todos bateram palmas e comemoraram “aê”.

Dentre as perguntas relevantes para refletir sobre esse jogo, duas delas chamam atenção e devem ser destacadas: Por que o jogo foi encerrado mesmo havendo um participante que não tinha sido boiado ainda? Teria sido ele considerado vencedor do jogo que, em teoria, não se considera um ganhador?

No jogo do ceguinho a turma se dividiu em pequenos grupos, sendo que um dos participantes de cada grupo tinha um dos olhos vendados, posicionando-se em um extremo da quadra. Do lado oposto, um facilitador produzia sons com as palmas das mãos, para que os vendados chegassem até ele. O objetivo do jogo era fazer com que todos os participantes chegassem até o facilitador, sem considerar um vencedor, mesmo aquele que chegasse primeiro que os demais.

Ao final do jogo, quando nos reunimos para comentá-lo, o grupo sugeriu que o ideal fosse que todos tivessem os olhos vendados, para que houvesse maior participação ao mesmo tempo e que tinham cogitado a idéia de colocar tempo na estrutura do jogo, para estimular o vendado a chegar ao círculo mais rápido, tornando o mais dinâmico. No entanto, acharam que o caráter competitivo poderia ganhar mais importância, despertando uma competição entre os vendados. De qualquer forma isso não impediria que os vendados competissem entre si. O aluno “G” e o aluno “J” comentaram algo que merece destaque: “J” disse que *“o papel do facilitador era facilitar e não dificultar”* e “G” reforçou *“o objetivo era chegar lá e não dificultar a chegada”*. Ambos estavam se referindo a dificuldade que o facilitador proporcionou para com os participantes vendados, uma vez que produzia sons em diversos locais da quadra, sendo que a regra lhe permitia produzi-los apenas dentro de um espaço limitado, para tornar mais fácil o encontro entre facilitador e vendados. Quando o vendado se aproximava do círculo – local de chegada – o facilitador saía do mesmo, emitindo sinais de outro lugar para dificultar a percepção e a chegada do vendado. Acredito que essa dificuldade tenha gerado certa ansiedade por parte daqueles que estavam observando, uma vez que, ao final, todos comemoraram com palmas e gritos – mesmo aqueles que pertenciam a outros grupos – quando os vendados foram entrando no círculo.

Os dois últimos grupos apresentaram apenas uma atividade cada, pois a aula já estava chegando ao fim e não podíamos deixar para a seguinte. O quarto grupo dividiu a turma em dois grandes grupos, sendo que, cada um se reuniu com seus participantes para escolher uma palavra-chave (cinema, teatro, futebol, escola, etc.). Em seguida, os componentes de cada grupo davam pistas para tentar adivinhar a palavra, quem acertasse primeiro ganharia.

Durante o jogo poucas pessoas participaram, pois o outro grupo acertou rapidamente a palavra e, infelizmente, não havia tempo para recomençar o jogo. Mas durante a discussão final, o grupo explicou que a intenção era que todos tivessem oportunidade de falar, portanto, sempre que o jogo encerrasse deveria recomençar de quem não havia participado ainda.

No ultimo grupo, foi solicitado que a turma sentasse em círculo, cantasse uma canção e ao mesmo tempo passasse três bolas por ele. Quando a música parasse os três alunos que estavam com as bolas em mãos tinha que pagar uma prenda. Durante o jogo, os três meninos que ficaram com as bolas em mãos, mantiveram-se resistentes ou tímidos em pagar a prenda, mas quando a turma começou a cantar a música *“vai descendo na boquinha da garrafa”*, do grupo *“É o Tchan”*, os três dançaram. Segundo o grupo esse jogo tinha como objetivo *“provocar a interação e o desenvolvimento da criança sem timidez”*. Foi quando perguntei: Será que a prenda não representaria uma punição para criança ao



invés de uma estratégia de interação? O fato de ela ser realizada em trio garante uma menor timidez para criança? Será que não causaria efeito inverso ao objetivo do jogo, ou seja, não deixaria a criança mais tímida? A prenda é algo imposto e não espontâneo, nesse sentido, não estaria obrigando a criança a fazer algo que não lhe é prazeroso? A turma se mostrou dividida com meus apontamentos, parte dela não achou que a prenda tornaria a criança mais inibida, e que presença de seus colegas ajudaria a pagá-la. Outra parte da turma concordou que ela poderia ressaltar mais ainda a timidez da criança, mas foram tímidos ao se expressarem, talvez por ir de encontro com a proposta do grupo. Percebi que o grupo não tinha recebido de forma muito amistosa meus apontamentos e, imediatamente, expliquei que não eram críticas, apenas questões para refletir. Sem tempo para conversarmos mais, pois já tinham dado 15h00, pedi a todos que não se esquecessem de entregar o estudo dirigido e que estavam liberados.

## ANEXO F – RELATÓRIOS DOS ACADÊMICOS PARTICIPANTES DA OFICINA

<b>Oficina:</b> Jogos Cooperativos	<b>Turma:</b> 1º período de EF
<b>Local:</b> Centro de Educação Infantil (CRIARTE)	<b>Dia:</b> 18/11/2008
<b>Professor responsável:</b> Igor Barbarioli Muniz	<b>Aula:</b> 14
<b>RELATÓRIO DO GRUPO 1</b>	
<p>A vivência que tivemos na Creche de Educação Infantil da UFES, a CRIARTE foi muito interessante pelo fato de ter sido o nosso primeiro contato com a introdução da Educação Física na escola e para crianças. Experiência esta, que vai servir de modelo para as próximas vivências.</p> <p>Ao chegarmos fizemos a nossa apresentação e perguntamos o nome de cada criança, prontamente responderam sem mais questionamentos. A princípio fomos bem recepcionados por elas, que mostravam afeição de alegria com a nossa presença.</p> <p>A primeira brincadeira que apresentamos a eles foi a “dança das cadeiras”. Ao começarmos a arrumar as cadeiras em círculo, algumas crianças estavam isoladas e outras mais eufóricas e, para estimulá-las, pedimos para que elas nos ajudassem a arrumar as cadeiras, foi quando houve um entrosamento melhor da turma para conosco. No início da brincadeira o aluno chamado João se negou a participar, foi onde a integrante do grupo da Priscila, teve que segurar na mão dele e pedir para que os alunos formassem duplas para iniciar a brincadeira, onde um ajudaria o outro a sentar a medida que cantávamos a música “atirei o pau no gato”. Nesse brincadeira ocorreu a participação de todas as crianças até o final. Um fato interessante foi que, na hora de retirar as cadeiras, as crianças queriam ajudar a retirá-las, parecia que estavam disputando para ver quem tirava a cadeira mais rápido.</p> <p>Na segunda brincadeira “imitando a tartaruga”, todas as crianças participaram sem restrição. O integrante do grupo João começou a imitar uma baleia (que seria o pegador), emitindo sons, a partir daí algumas crianças começaram a “cair no chão” e imitá-la, como se fossem baleias, dizendo: “olha tio, eu sei”, “conheço a baleia, ela é grande, gordona”. E quando fomos perguntar quem queria ser a baleia, ninguém queria aceitar este papel, criando uma barreira por ela ser grande e gordona. Então tivemos que escolher um aluno, o Nicolas, que era o mais eufórico, falava muito, o tempo todo, e ele aceitou, estimulando os outros alunos a querer também ser o pegador (baleia). Os outros alunos ficaram como tartaruga (que eram os apanhados), mostramos para eles como era a “posição da tartaruga”, forma na qual eles não poderiam ser boiados pelos colegas. Houve uma pequena modificação na brincadeira, quem era boiado virava pegador para ajudar os outros colegas, pois, o espaço que nós tínhamos para executar a brincadeira não foi o mais adequado para realizá-la, ou seja, não tinha muito espaço para as crianças correrem, o que adiantou o tempo de término da mesma, este foi então um ponto negativo dessa brincadeira, dificultando assim o seu desenvolvimento de forma mais produtiva.</p>	

Aprendemos como as crianças agem e reagem perante as dificuldades propostas nas brincadeiras, e como que uma das crianças sempre se destaca mais do que as outras, tomando sempre a frente das brincadeiras. Os objetivos foram alcançados e todas as crianças brincaram em cooperação uma com as outras, e desenvolveram as atividades propostas.

Os jogos cooperativos são de muita importância para a formação das crianças, já que não há competição, não há perdedores, todos saem ganhando e as crianças não saem com espírito de derrota, já que para o bom andamento do jogo é preciso da colaboração de todos.